

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROGÉRIA GADELHA DOS SANTOS DA SILVA

**O LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE PESQUISA DISCENTE NO
CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
REGIÃO NORTE NO PERÍODO DE 2010 A 2020**

**Rio Branco - Acre
2022**

ROGÉRIA GADELHA DOS SANTOS DA SILVA

**O LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE PESQUISA DISCENTE NO
CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
REGIÃO NORTE NO PERÍODO DE 2010 A 2020**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Professora doutora Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

Rio Branco - Acre

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586l Silva, Rogéria Gadelha dos Santos da, 1979 -

O lugar da didática na produção de pesquisa discente no contexto dos programas de Pós-Graduação em educação da região norte no período de 2010 a 2020 / Rogéria Gadelha dos Santos da Silva; Orientadora: Dr^a. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. -2022.

181 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas.

1. Didática. 2. Pesquisa. 3. Programas de pós-graduação em educação. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de. (Orientadora). II. Título.

CDD: 370

Rogéria Gadelha dos Santos da Silva

**O LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE PESQUISA DISCENTE NO
CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
REGIÃO NORTE NO PERÍODO DE 2010 A 2020**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 31 de janeiro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria - Presidente
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno – Examinadora Interna
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Examinadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos – Examinadora Interna Suplente
Universidade Federal do Acre – UFAC

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha sogra Maria Oliveira da Silva, que nos deixou em 22 de abril de 2021. Sua generosidade, alegria, lealdade e zelo incansável pelos que amava serão anunciados à sua descendência.

Agradecimentos

Gratidão é uma honra na direção daqueles que nos servem, nos ajudam, nos apoiam, nos toleram e nos amam! Na mesma medida que é uma semente que plantamos em nosso próprio benefício! Por isso, quero sempre ser grata e demonstrar minha gratidão!

Minha gratidão inicial é ao Amado da minha alma! Meu Yeshua! Fonte da minha vida e razão do meu existir! Muito obrigada Senhor Jesus Cristo! Não há outro além de Ti!

Sou muito grata ao meu esposo, o homem da minha aliança, pelo companheirismo, paciência, cuidado e por acreditar em mim, quando eu mesma não acreditava! Sua estabilidade e compreensão foram a âncora da minha alma!

Sou grata às minhas lindas filhas, Beatriz Rafaelly e Sarah Ludmyla, as quais são a minha glória, as pedras da minha coroa! Obrigada Flor por cada tempo dedicado e obrigada Baby por estar ao meu lado quando preciso!

Sou grata à minha irmã, Ana Keully, minha parceira na vida, na academia e na profissão! Estou para ela como ela estar para mim!

Sou grata à minha orientadora, professora Lenida de Faria, a qual as muitas águas não puderam submergir e passando pelo fogo, este não a pode queimar! Obrigada pela resiliência e parceria! Seu testemunho é um exemplo para nós!

Sou grata às ilustres professoras que compõem esta Banca examinadora, professora Andréa Longarezi e Ednaceli Damasceno, sem suas contribuições não seria possível a conclusão desta dissertação.

Sou grata aos professores do PPGE/UFAC, na pessoa da professora Lúcia de Fátima (atual coordenadora do programa) e dos nossos professores das disciplinas: Elizabeth Miranda, Viviani Hojas, Rafael Marques, Ednaceli Damasceno.

Sou grata aos meus colegas de curso, dos quais vários tornaram-se amigos para a vida! Aos mais próximos que faziam parte do nosso grupo de estudo: nossa sensível Luciana, a resolvedora das causas impossíveis Ivone, nossa Barbie Elisângela, nossa talentosa Marilândia, nossa ansiosa Maynara, nosso cabeça fria Moisés, nosso comediante Daniel, nossa prendada Rafaelli e nosso seríssimo Fernando. Obrigada amigos! Vocês tornaram essa jornada mais leve e alegre! Não esquecerei de nenhum colega de turma: minha parceira de orientação Elineide,

Carlos, Sanderson, Wálisson, Joaquim, Eliézio, Carlete, Denise, Fábio e Francimara!
Foi um prazer conviver, estudar e aprender com vocês!

Sou grata ao meu chefe, coordenador do NIEAD/UFAC, professor Sandro Ricardo, e à minha colega de trabalho Anna Carla, pela generosidade e compreensão em minhas ausências.

Sou grata à professora Rebeka Aguiar, pelo trabalho de correção deste texto.

A todos meu muito obrigada!

A despeito da persistência de resistências de alguns setores do campo da educação em reconhecer a didática em seu status científico, essa disciplina está no centro da formação profissional dos professores. Cabe-lhe formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor, por isso pode ser chamada de ciência profissional do professor.

(LIBÂNEO, José Carlos, 2015, p.39)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objeto a produção de pesquisa em Didática das dissertações e teses dos discentes no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2010 a 2020. Estabelecendo como problema norteador da pesquisa, em que medida os objetos de pesquisa das dissertações e teses dos discentes dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte estabelecem interfaces com a área da Didática? E como objetivo geral analisar o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte. Para tanto, nos identificamos com aspectos mais relacionados à abordagem qualitativa, pois mesmo que tenha sido feito um levantamento percentual, entre todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, das linhas de pesquisa que têm relação com a área da didática dos programas de pós-graduação da Região Norte selecionados, objetivamos identificar o contexto dos principais desafios da Didática como área de conhecimento nos PPGEs da Região Norte e descrever os objetos de pesquisas das dissertações e teses, com relação à área da Didática, no período de 2010 a 2020. Com o apoio de autores que se apropriaram do materialismo histórico-dialético como perspectiva metodológica, tais como: Frigotto (1991); Gamboa (1991); Kosik (1995); Paulo Netto (2009). E autores que nos respaldaram a respeito das técnicas e dos procedimentos metodológicos, Chizzotti (2018); Marconi e Lakatos (2003); Minayo (1994); Severino (2017), selecionando os sites dos programas de pós-graduação em educação como principal fonte de levantamento de dados. Os principais autores utilizados para fundamentar teoricamente o texto foram: Candau (2005); D'Ávila (2020); Faria (2011, 2012, 2018); Libâneo (2010, 2013, 2020); Longarezi e Puentes (2017); Marin e Pimenta (2015); Oliveira (1998, 2004); Paulo Netto (2007); Pimenta (2010); Pimenta e Lima (2012); Pinto (2010); Puentes e Longarezi (2011, 2015); Saviani (1984, 2007, 2013); Severino (2017); entre outros. Analisando o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte, pudemos perceber, por meio do levantamento dos dados, primeiro o quanto se tem empreendido, nos programas pesquisados, em linhas de pesquisas que tenham possibilidades investigativas para a área da Didática. Suas linhas de pesquisa são muito genéricas no que se refere ao objeto de estudo da Didática, o que não instiga o surgimento de possíveis novos pesquisadores na área. Segundo, a forma como as dissertações e teses apresentam suas pesquisas, objetivos e resultados, por meio de seus títulos, resumos e palavras-chave, em sua maioria não há menção à Didática ou ao vocabulário usual da área, como se a Didática, enquanto área de conhecimento, que tem o ensino como objeto de estudo, não existisse. Em seu lugar estão as teorias psicológicas, sociológicas, o currículo. Áreas que interrelacionam-se com a Didática, mas não a substituem.

Palavras-chave: Didática; pesquisa; programas de pós-graduação em educação.

ABSTRACT

This master's thesis has as goal the production of research in Didactics of the dissertations and theses of students in the context of graduate programs in education in the North Region from 2010 to 2020. Establishing as a guiding research problem, where the research objects of dissertations and theses of students from graduate education programs in the North Region establish interfaces with the area of Didactics? And as a general objective to analyze the place of Didactics, as an area of knowledge, in the research objects of dissertations and theses of students from PPGEs in the North Region. Therefore, we identify with aspects more related to the qualitative approach, as even though a percentage survey was carried out, among all master's theses and doctoral theses, of the lines of research that are related to the area of didactics of postgraduate programs from the North Region selected, we aim to identify the context of the main challenges of Didactics as an area of knowledge in the PPGEs of the North Region and describe the research objects of the dissertations and theses, in relation to the Didactics area, in the period from 2010 to 2020. With the support of authors who appropriated the historical-dialectical materialism as a methodological perspective, such as: Frigotto (1991); Gamboa (1991); Kosik (1995); Paulo Netto (2009). And authors who supported us about the techniques and methodological procedures, Chizzotti (2018); Marconi and Lakatos (2003); Minayo (1994); Severino (2017), selecting the websites of graduate education programs as the main source of data collection. The main authors used to theoretically support the text were: Candau (2005); D'Ávila (2020); Faria (2011, 2012, 2018); Libâneo (2010, 2013, 2020); Longarezi and Puentes (2017); Marin and Pimenta (2015); Oliveira (1998, 2004); Paulo Netto (2007); Pepper (2010); Pimenta e Lima (2012); Pinto (2010); Puentes and Longarezi (2011, 2015); Saviani (1984, 2007, 2013); Severino (2017); between others. Analyzing the place of Didactics, as an area of knowledge, in the research objects of dissertations and theses of students from PPGEs in the North Region, we could see, through data collection, firstly how much has been undertaken, in the researched programs, in lines research that have investigative possibilities for the area of Didactics. The lines of research are very generic with regard to the object of study of Didactics, which does not encourage the emergence of possible new researchers in the area. At last, the way in which dissertations and theses present their research, objectives and results, through their titles, abstracts and keywords, most of them do not mention Didactics or the usual vocabulary of the area, as if Didactics, while area of knowledge, which has teaching as its object of study, did not exist. In its place are psychological theories, sociological theories, the curriculum. Areas that are interrelated with Didactics, but do not replace it.

Keywords: Didactics; research; education postgraduate programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Teses e dissertações do levantamento bibliográfico.....	46
Quadro 02 – Artigos do levantamento bibliográfico.....	49
Quadro 03 – Ano, tema e local de realização dos Endipes.....	70
Quadro 04 – Estados da Região Norte, suas respectivas universidades federais, cursos oferecidos reconhecidos pela CAPES (mestrado e doutorado), tempo de funcionamento e anos de publicações selecionadas dos PPGEs.....	88
Quadro 05 – Linhas de pesquisa dos PPGEs da Região Norte.....	90
Quadro 06 – Linhas de pesquisa dos PPGEs da Região Norte selecionadas e suas respectivas ementas.....	93
Quadro 07 – Principais informações das dissertações do PPGE/UFAC identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	106
Quadro 08 – Principais informações das dissertações do PPGE/UNIFAP identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	116
Quadro 09 – Principais informações das dissertações e teses do PPGE/UFAM identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	122
Quadro 10 – Principais informações das dissertações e teses do PPGE/UFPA identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	135
Quadro 11 – Principais informações das dissertações do PPGE/UNIR identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	143
Quadro 12 – Principais informações das dissertações do PPGE/UFT identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de dissertações do PPGE/UFAC.....	97
Tabela 02 – Quantidade de dissertações do PPGE/UNIFAP.....	98
Tabela 03 – Quantidade de dissertações e teses do PPGE/UFAM.....	99
Tabela 04 – Quantidade de dissertações e teses do PPGE/UFPA.....	100
Tabela 05 – Quantidade de dissertações do PPGE/UNIR.....	101
Tabela 06 – Quantidade de dissertações do PPGE/UFT.....	102
Tabela 07 – Média da quantidade de dissertações e teses dos programas da Região Norte.....	103
Tabela 08 – Dissertações do PPGE/UFAC em relação aos Campos da Didática.....	105
Tabela 09 – Dissertações do PPGE/UFAC em relação às Dimensões da Didática.....	105
Tabela 10 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFAC considerando os Campos da Didática.....	113
Tabela 11 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFAC considerando as Dimensões da Didática.....	114
Tabela 12 – Dissertações do PPGE/UNIFAP em relação aos Campos da Didática.....	115
Tabela 13 – Dissertações do PPGE/UNIFAP em relação às Dimensões da Didática.....	115
Tabela 14 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIFAP considerando os Campos da Didática.....	118
Tabela 15 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIFAP considerando as Dimensões da Didática.....	118
Tabela 16 – Dissertações e teses do PPGE/UFAM em relação aos Campos da Didática.....	120

Tabela 17 – Dissertações e teses do PPGE/UFAM em relação às Dimensões da Didática.....	121
Tabela 18 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFAM considerando os Campos da Didática.....	131
Tabela 19 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFAM considerando as Dimensões da Didática.....	132
Tabela 20 – Dissertações e teses do PPGE/UFPA em relação aos Campos da Didática.....	133
Tabela 21 – Dissertações e teses do PPGE/UFPA em relação às Dimensões da Didática.....	134
Tabela 22 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFPA considerando os Campos da Didática.....	139
Tabela 23 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFPA considerando as Dimensões da Didática.....	140
Tabela 24 – Dissertações do PPGE/UNIR em relação aos Campos da Didática.....	141
Tabela 25 – Dissertações do PPGE/UNIR em relação às Dimensões da Didática.....	142
Tabela 26 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIR considerando os Campos da Didática.....	154
Tabela 27 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIR considerando as Dimensões da Didática.....	155
Tabela 28 – Dissertações do PPGE/UFT em relação aos Campos da Didática.....	156
Tabela 29 – Dissertações do PPGE/UFT em relação às Dimensões da Didática.....	157
Tabela 30 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFT considerando os Campos da Didática.....	164

Tabela 31 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFT considerando as Dimensões da Didática.....	165
Tabela 32 – Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte em relação aos Campos da Didática.....	166
Tabela 33 – Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte em relação às Dimensões da Didática.....	167
Tabela 34 – Qualificação das dissertações e teses dos programas da Região Norte considerando os Campos da Didática.....	168
Tabela 35 – Qualificação das dissertações e teses dos programas da Região Norte considerando as Dimensões da Didática.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEs – Programas de Pós-Graduação em Educação
SBUFAM – Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. PRODUÇÃO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	25
2.1. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO: PERMEANDO A EXPERIÊNCIA SOCIAL.....	26
2.2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	32
2.3. ELEMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	36
2.4. CONTEXTO ATUAL DA TEMÁTICA: TRABALHOS ENCONTRADOS PELO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS REPOSITÓRIOS DA CAPES.....	43
3. OS FUNDAMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DIDÁTICA.....	53
3.1. SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	54
3.2. TRABALHO DOCENTE UMA ATIVIDADE COMPLEXA E INTENCIONAL.....	60
3.3. DIDÁTICA: GÊNESE, TRAJETÓRIA E MOVIMENTOS.....	64
3.4. PEDAGOGIA E DIDÁTICA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL.....	72
3.5. A DIDÁTICA E SUA CENTRALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
3.6. A DIDÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	82
4. ANÁLISE DO LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DISCENTE NOS PPGes DA REGIÃO NORTE.....	87
4.1. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORTE.....	88

4.2. O LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DISCENTE NOS PPGES DA REGIÃO NORTE.....	97
4.3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DOS DISCENTES DOS PPGES DA REGIÃO NORTE QUE TÊM RELAÇÃO COM A DIDÁTICA.....	104
4.3.1. Dissertações do PPGE/UFAC que têm relação com a Didática.....	104
4.3.2. Dissertações do PPGE/UNIFAP que têm relação com a Didática.....	115
4.3.3. Dissertações e teses do PPGE/UFAM que têm relação com a Didática.....	120
4.3.4. Dissertações e teses do PPGE/UFPA que têm relação com a Didática.....	133
4.3.5. Dissertações do PPGE/UNIR que têm relação com a Didática.....	141
4.3.6. Dissertações do PPGE/UFT que têm relação com a Didática.....	156
4.3.7. Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte que têm relação com a Didática.....	166
5. CONCLUSÃO.....	172
6. REFERÊNCIAS.....	177

1. INTRODUÇÃO

Iniciei o Mestrado em Educação, após vivenciar longo processo profissional e acadêmico. Desde a frustração em um mestrado cujos créditos foram todos cumpridos, mas que, por problemas pessoais, não fora finalizado, por não conseguir cumprir o calendário de qualificação e defesa até a experiência de cursar outro mestrado, com dificuldades semelhantes às anteriores, mas, em ambiente favorável, que facilitou a execução das atividades propostas. Para além da superação de antigas frustrações, este texto representa, também, o ápice de uma conquista esperada por muitos anos.

Após cursar as disciplinas, produzir os artigos de conclusão, aprender e apreender com os professores e colegas de curso, defrontei-me com o momento, a produção da dissertação, o produto final, que outorga ao mestrando o título de mestre. O trabalho acadêmico tem por cultura social ser complexo, difícil e penoso. Por isso, o sofrimento psicológico o acompanha antes, durante e depois de sua construção.

Ao refletir essas questões, me propus a um desafio, vivenciar o processo da escrita da dissertação de forma leve. Embora entenda que o trabalho acadêmico é científico, também entendo que é artístico, pois demanda inspiração e criatividade. Não é só sistemático, mas também é pessoal, pois é carregado de subjetividade. Não é só intelectual, mas também é emotivo, pois a qualidade está diretamente ligada à paixão do pesquisador com o objeto de estudo. Portanto, a opção por uma produção leve, é essencial para o mestrando trilhar o percurso da pós-graduação e alcançar os resultados necessários.

A produção e difusão da pesquisa científica, por meio dos cursos de mestrado e doutorado no norte do Brasil, em especial no Acre, onde há Universidade Federal do Acre (Ufac), única universidade pública do Estado, tem a finalidade de contribuir para o aprofundamento da pesquisa e produção científica na Região Norte. Nesse

cenário, o mestrado em Educação da Ufac tem o objetivo de consolidar e ampliar a pós-graduação *stricto sensu* no Acre (informação verbal)¹.

Para tanto, desenvolve pesquisas nas linhas *Políticas e Gestão Educacional*, com produções de perspectiva sócio-histórica, políticas educacionais e relação ensino, cultura e gestão escolar. E, *Formação de Professores e Trabalho Docente*, com produções que desenvolveram a temática da organização do tempo pedagógico, o trabalho docente face à inclusão escolar, dificuldades pertinentes à prática pedagógica e formação continuada. Pesquisas estas que puderam tanto contribuir com o contexto investigado, quanto com a produção acadêmica e científica local.

Como aluna da quinta turma do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Ufac, e integrante da linha de pesquisa *Formação de Professores e Trabalho Docente*, ao analisar os estudos desenvolvidos nesta área, por ocasião da produção do pôster para o XX Endiipe (no ano de 2020), identifiquei a importância da produção do saber científico, sem, contudo, desprezar o valor do saber pedagógico produzido no cotidiano da prática docente.

Desta feita, desde quando adentrei ao contexto acadêmico, como professora do magistério superior, da Ufac, vinculada à área de Ensino e Aprendizagem, atuei nos cursos de licenciaturas, especialmente, nas disciplinas de didática. Fui conhecendo no cotidiano da prática pedagógica, problemas que historicamente foram vivenciados por professores dessa disciplina e que, ao longo de vários anos, foram objetos de muitas pesquisas e debates no interior dos fóruns de eventos acadêmicos da área. Problemas como a desvalorização da disciplina e da não compreensão da sua importância para a formação de professores. Ou como a superficialidade com que seu conteúdo de estudo era tratado, restringindo-se a uma perspectiva instrumental do ensino em detrimento das questões teóricas e contextuais.

Tais problemas geraram inquietações concernente à produção e difusão do conhecimento da área da Didática. Pois, se como disciplina acadêmica, identifiquei dificuldades para afirmar sua necessidade na e para a formação de professores, como

¹ Citação indireta de fala que fez parte do discurso de apresentação do programa, pelo representante da coordenação do curso, por ocasião do “Seminário Interno: Semana de Recepção dos Mestrados Turma 2019” – PPGE/UFAC, em 12 de ago. 2019.

então, difundiam-se as pesquisas nessa área, e como se davam os processos de formação dos seus especialistas e estudiosos? Ademais, suscitou a reflexão de como o conhecimento produzido pelos teóricos poderia melhor influenciar o trabalho do professor, a fim de melhor contribuir, para a formação de futuros professores.

Essas indagações refletem a falta de consenso no entendimento que a academia tem a respeito da Didática como área de conhecimento e de estudo. Bem como a perpetuação da visão técnica instrumental que redundava em uma fragilidade epistemológica e produtiva da sua difusão científica. Essas implicações desdobram-se no âmbito da sala de aula no trabalho dos professores, que vivenciam esses conflitos de forma mais concreta, na relação entre professor-aluno e conhecimento.

E também refletem-se na pós-graduação, *lócus* da maior parte da produção de pesquisa no Brasil, visto que, na maior parte dos cursos de mestrado e doutorado em educação, entre as linhas de pesquisa, ou entre os professores credenciados, não se tem clareza do lugar ocupado pela didática em suas produções. No entanto, é uma área de estudo e de pesquisa pertinente para os pós-graduandos em educação, visto que são oriundos de licenciaturas e de vários cursos de bacharelados.

Foi, com base nesse contexto, que minha orientadora, também professora de Didática da Ufac e pesquisadora da área, me apresentou um material, produzido a partir do resultado de um grande projeto interinstitucional, com destaque para a produtividade da pesquisa em Didática na pós-graduação brasileira. O livro chamado *A Didática no Âmbito da Pós-Graduação Brasileira*, organizado por Longarezi e Puentes (2017), apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas através do Projeto: “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”².

Este trabalho me “saltou aos olhos”, pois compreendi que era uma oportunidade ímpar para eu desenvolver a pesquisa de mestrado não só na área em que atuo como professora, mas também na área que se concentra alguns de meus questionamentos e inquietações, como os acima mencionados. Com a leitura da obra, observei a necessidade de conhecer a quantidade de pesquisas e as delimitações dos

²Longarezi; Puentes (2017, p.07, Nota de rodapé).

objetos de estudo da Didática das investigações desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em Educação, com vistas a identificar o lugar desta no processo de produção das pesquisas. O levantamento foi imprescindível, sobretudo, no contexto acadêmico, onde estou inserida, a Região Norte do país, onde a pesquisa ainda é pouco difundida, se comparado com os grandes centros urbanos das demais regiões.

As pesquisas resultantes do projeto interinstitucional coordenado por Longarezi e Puentes (2017) tiveram o objetivo de “identificar o lugar que a Didática vem ocupando no âmbito investigativo”. Desta feita, buscaram “apreender o espaço conquistado por esse campo nos programas de pós-graduação em Educação no âmbito nacional” (p. 7). A primeira etapa da produção dessa pesquisa consistiu em delimitar o campo conceitual da Didática, a fim de que o grupo envolvido tivesse um mesmo entendimento sobre o que a caracteriza, bem como seu objeto de estudo, para que, assim, pudessem identificar e qualificar as produções com sendo ou não da área (p. 8).

A área conceitual da Didática fora delimitada em Campos e Dimensões. Os Campos são o Disciplinar, o Profissional e o Investigativo. O Campo Disciplinar refere-se à Didática como disciplina acadêmica, o Campo Profissional refere-se à formação e profissionalização de professores no contexto dos saberes didáticos e o Campo Investigativo refere-se aos estudos dos processos de ensino-aprendizagem, e da prática docente (LONGAREZI; PUENTES, 2017).

As Dimensões são os Fundamentos, as Condições e os Modos de realização do ensino. Os Fundamentos referem-se aos conhecimentos, saberes e teorias, as Condições referem-se às questões internas e externas que condicionam as práticas educacionais e pedagógicas e os Modos referem-se à constituição dos elementos do planejamento de ensino e as formas de execução do processo ensino-aprendizagem (LONGAREZI; PUENTES, 2017). Por meio desta delimitação foi possível fazer um levantamento do “o que”, “sobre o que” e “o quanto” se produziu sobre Didática nos programas das cinco regiões do Brasil.

As etapas seguintes compreenderam: (i) seleção dos programas que seriam fonte de dados; (ii) levantamento das produções dos professores vinculados às linhas

de pesquisa em que a Didática estaria inserida e áreas afins; e, (iii) quantificação das produções por veículos de divulgação.

Com o intento de selecionar os programas, foram estabelecidos os seguintes critérios: primeiro, garantir representatividade de cada região; segundo, garantir que, pelo menos trinta por cento dos programas credenciados pela CAPES, representasse as regiões do Brasil; terceiro, garantir que os programas tivessem linhas de pesquisa relacionadas à Didática e/ou áreas afins; quarto, garantir que os programas tivessem cursos de mestrado e doutorado; quinto, garantir que, na última avaliação da CAPES, naquele momento, os programas tivessem nota igual ou maior que quatro; sexto, garantir que, em regiões de grande quantidade de programas, o tempo de credenciamento fosse critério para a amostra não ultrapassar sessenta por cento, e, por último, garantir que, no caso de regiões, que não atendessem aos critérios anteriores, fosse possível garantir a representatividade, por meio do tempo de credenciamento.

Quanto à Região Norte, após a seleção dos programas que seriam investigados, apenas três universidades foram selecionadas (duas universidades do Pará, uma federal e outra estadual, e uma federal do Amazonas). Para tanto, considerou-se a validação do último critério, que garante a representatividade das cinco regiões, por conta dos critérios anteriores não serem atendidos. Esse fato revela a necessidade de investimento público nessa região, com o intuito de promover a difusão da pesquisa de um modo geral e da pesquisa em educação, em especial.

Tendo como referência o projeto interinstitucional acima citado, e com o intuito de apresentar minha parcela de contribuição à pesquisa científica local, considero pertinente aprofundar a investigação da pesquisa sobre o lugar da Didática na pós-graduação na Região Norte. Para isso, estabelecemos como fonte de levantamento de dados as produções dos alunos dos programas *stricto sensu* em Educação da região, entre os anos 2010 a 2020.

Com base no objeto, a produção de pesquisa em Didática das dissertações e teses dos discentes no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2010 a 2020, fora necessário fazer um levantamento dos

programas de pós-graduação em Educação de cada um dos sete estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins).

Segundo os registros da Plataforma Sucupira³, entre os sete Estados da Região Norte há um total de 11 programas de pós-graduação em educação, com mestrados e doutorados acadêmicos. Os Estados do Acre, Amapá, Rondônia e Tocantins têm apenas um, os quais estão inseridos nas universidades públicas federais locais. Entre os outros três Estados que têm mais de um PPGE, Amazonas e Roraima têm dois programas cada, e, estes um em universidade federal e outro em universidade estadual.

Apenas o Estado do Pará tem três PPGEs, um em universidade estadual e dois em universidades federais. Para fazer uma seleção equânime optamos por selecionar os programas que são comuns a todos os estados que compõem a região. Desta feita selecionamos os programas das universidades públicas federais, considerando, no caso do Pará (único Estado que tem dois PPGEs em universidade federal), o programa com maior tempo de credenciamento⁴.

Pelo exposto, proponho o seguinte problema: em que medida os objetos de pesquisa das dissertações e teses dos discentes dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte estabelecem interfaces com a área da Didática? Na mesma direção que o problema principal, estão as questões subsidiárias, as quais são: primeiro, como se organiza o contexto no qual se dão os principais desafios da Didática como área de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte? Quais os objetos de pesquisas das dissertações e teses, no âmbito dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, estabelecem relação com a área da Didática no período de 2010 a 2020?

O presente texto se estrutura da seguinte forma: esta primeira seção introdutória, a segunda seção, na qual abordamos as questões teórico-metodológicas da pesquisa. Apresentamos a contextualização do objeto de estudo, com ênfase na

³Ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. <Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em 10 de março de 2021.

⁴<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=1&sgUf=PA&ies=338318>. Acesso em 10 de março de 2021.

experiência social, a base teórico-metodológica da pesquisa, seus elementos norteadores e o contexto atual da temática. Listamos os trabalhos encontrados, durante o processo de levantamento bibliográfico, nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quais sejam, as teses, dissertações e artigos, concernentes à temática da pesquisa.

Os principais autores estudados para a escrita da seção teórico-metodológica (a segunda seção), foram: para contextualização dos programas de pós-graduação em educação e a produção da pesquisa na área da Didática no interior dos PPGes das universidades brasileiras, Longarezi e Puentes (2017); Puentes e Longarezi (2015); Soares e Cunha (2010). Sobre o pressuposto epistemológico da pesquisa fundamentado no materialismo histórico-dialético Frigotto (1991); Gamboa (1991); Kosik (1995); Paulo Netto (2009). E para tratar dos elementos norteadores da pesquisa, as técnicas e os procedimentos metodológicos, Chizzotti (2018); Marconi e Lakatos (2003); Minayo (1994); Severino (2017).

Em seguida, na terceira seção discorreremos teoricamente sobre os fundamentos da educação e da Didática que são os conceitos basilares que compõem essa temática. Iniciamos com o percurso da educação e do trabalho docente. Depois, com a descrição da gênese, da trajetória e dos movimentos da Didática, com o fim de relacionar pedagogia e Didática, e a centralidade desta na formação de professores. E, por fim, destacamos a Didática como área, inserida na grande área da pedagogia.

Nessa terceira seção, como também na quarta seção, de apresentação e análise dos dados, os principais teóricos trabalhados, os quais são estudiosos e pesquisadores da área da educação e da pedagogia há mais de duas décadas são: André (2010); Azzi (2002); Candau (2005); Cunha (2013); D'Ávila (2020); Faria (2011, 2012, 2018); Franco (2008); Libâneo (2010, 2013, 2020); Marin (2020); Marin e Pimenta (2015); Monteiro e Maia (2015); Oliveira (1998, 2004); Paulo Netto (2007); Pimenta (2010); Pimenta e Lima (2012); Pinto (2010); Saviani (1984, 2007, 2013); Severino (2017); e Veiga (2020). Na seção de análise, apresentamos os trabalhos selecionados dos sites dos PPGes da Região Norte, com objetos relacionados à Didática.

Portanto, ao definir as dissertações de mestrado e as teses de doutorado dos discentes dos PPGes da Região Norte, *lócus* investigativo da pesquisa, o objetivo geral é: analisar o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGes da Região Norte. Para ampliar o escopo do objeto de estudo, estabelecemos objetivos específicos subsequentes: identificar o contexto dos principais desafios da Didática como área de conhecimento nos PPGes da Região Norte, e, descrever os objetos de pesquisas das dissertações e teses, com relação à área da Didática, no período de 2010 a 2020.

Na próxima seção, discorreremos um pouco mais sobre o objeto dentro do contexto social e apresentaremos nosso embasamento teórico-metodológico na perspectiva do materialismo histórico. Além de detalharmos como se deu o desenvolvimento da pesquisa e como os instrumentos de levantamento e análise dos dados foram encaminhados, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos.

2. PRODUÇÃO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A segunda seção desta dissertação descreve os procedimentos empregados na metodologia. Considerando o objetivo da pesquisa, que é analisar o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte, este trabalho se insere em um contexto institucional acadêmico de bases científicas. Para tanto, nos fundamentamos em uma epistemologia metodológica correspondente ao nível de produção das demais pesquisas pertencentes a esse campo do conhecimento.

Para além disto, consideramos as questões subjetivas e pessoais que compõem a produção acadêmica, uma vez que as concepções e os valores contribuíram para nossa formação. Os fundamentos metodológicos da pesquisa científica nas ciências humanas têm em seu bojo a perspectiva e o olhar do pesquisador, por isso a formação, enquanto pessoa e sujeito subjetivo, influencia as escolhas investigativas, e ultrapassa o processo formativo formal. Acerca da visão de mundo do pesquisador Gamboa (1991) propõe que:

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político (p.107).

É, pois, a visão de mundo do pesquisador que orienta a produção e o processo investigativo. Isso porque a formação pessoal, a formação profissional, o contexto histórico e social, onde o sujeito está inserido, somada as questões próprias de cada sujeito, influenciam o pesquisador na seleção do embasamento, a fim de desenvolver seu trabalho.

Organizamos esta seção em três partes, com o intento de facilitar a compreensão das etapas das pesquisas, quais sejam: contextualização do objeto: descrição da experiência social e delineamento de minha experiência profissional, com o propósito de destacar questões pertinentes ao objeto e à necessidade da pesquisa. A base teórico-metodológica da pesquisa aborda a construção teórica que subsidiará metodologicamente este trabalho. Ademais, enfatizamos os elementos norteadores da pesquisa, os principais instrumentos e o percurso desta, e por fim, detalhamos o contexto atual da temática, com destaque para o levantamento bibliográfico da temática da pesquisa.

2.1. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO: PERMEANDO A EXPERIÊNCIA SOCIAL

Na função de professora do magistério superior na área de ensino e aprendizagem, atuei nas disciplinas de didática, o que fora imprescindível para buscar qualificação *stricto sensu*, com a finalidade de me aprofundar nos estudos desta área. O envolvimento, mesmo que profissional, em determinado seguimento social, suscita um senso de defesa e de interesse em contribuir para a educação pública de qualidade. Uma vez que assumimos as responsabilidades dos problemas que conhecemos e participamos, analisamos os fatos sociais, com base na perspectiva de uma prática política, construída em objetivos, vinculados às experiências sociais empíricas. Para Severino (2017):

[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (p. 79).

Considerando a prática social, tanto como professora da disciplina de didática nos cursos de licenciaturas quanto como mestrandia do curso de pós-graduação em educação, senti a necessidade de investigar o objeto proposto, a saber, a produção de pesquisa em Didática, desenvolvida nas dissertações e teses dos discentes dos programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, entre 2010 e 2020.

Com o fim de cooperar para o ambiente acadêmico onde estou inserida, é que esta pesquisa se consolida.

Os cursos de pós-graduação em educação de mestrado e doutorado são as formações continuadas mais apropriadas para a formação dos professores universitários, porque a titulação acadêmica, além de ser dever legal, é uma etapa de estudo indispensável ao bom desempenho do profissional. Na condição de aluna do mestrado em educação, minhas experiências de aprendizagens, resultantes das discussões durante as disciplinas curriculares, cursadas no primeiro ano dessa pós-graduação, trouxeram relevantes contribuições para conhecermos as especificidades de nosso objeto.

No primeiro semestre, cursamos três disciplinas do núcleo comum do curso. A primeira, “Educação Brasileira”, é a disciplina base para os pesquisadores que produzem conhecimento na área da educação, tendo em vista que os conteúdos da ementa compreendem a abordagem geral da história da educação brasileira e dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, responsáveis por constituírem e organizarem os sistemas e as políticas públicas educacionais. O arcabouço teórico desse componente curricular serviu de suporte para o prosseguimento dos estudos e para a produção da dissertação.

Durante a ministração da segunda disciplina, “Pesquisa em Educação: questões de teoria e método”, os professores apresentaram a relação e o desenvolvimento entre abordagens teóricas e opções metodológicas, os diferentes tipos de pesquisa educacional e as etapas da pesquisa. O trabalho de conclusão desta disciplina, sob orientação dos professores, consistiu no levantamento bibliográfico inicial da temática que pretendíamos pesquisar, o que colaborou para a discussão do capítulo teórico.

A terceira disciplina cursada no primeiro semestre foi o “Seminário de Pesquisa”. No decorrer das aulas, os mestrandos apresentaram o projeto inicial, com o objetivo de fortalecer as relações de solidariedade e colaboração entre professores e alunos, por meio da contribuição mútua dos envolvidos. Foi enriquecedor para o aprimoramento de nossos projetos, as leituras e opiniões dos colegas, bem como as valiosas contribuições da professora da disciplina.

No segundo semestre, cursamos duas disciplinas referentes à linha de pesquisa de cada orientando, no meu caso, “Formação de Professores e Trabalho Docente”. Além desta, também cursei uma disciplina referente à outra linha do programa, qual seja, “Políticas e Gestão Educacional”. Cursei esta última por considerar que seria pertinente ao contexto do meu projeto de pesquisa. Infelizmente, após duas semanas do início das aulas, o semestre foi interrompido, por causa da crise sanitária do novo coronavírus, e só retornamos quatro meses depois, na modalidade de ensino remoto.

A primeira disciplina cursada do segundo semestre foi “Organização do Trabalho Pedagógico na Escola”. Ao longo do componente curricular, as principais temáticas estudadas foram: (i) as relações entre trabalho e educação, sobretudo, a educação escolar e a escola como *lócus* de trabalho dos profissionais em educação; (ii) as principais teorias pedagógicas, em especial a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica predominante no meio acadêmico e no meio educacional; (iii) a formação e o desenvolvimento profissional docente; e (iv) as principais demandas que envolvem a organização, seja do trabalho, seja do desenvolvimento no contexto escolar.

A segunda disciplina do segundo semestre foi “Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas”. Entre os vários temas estudados, mencionamos: (i) a história da formação de professores no Brasil; (ii) os paradigmas que orientam a formação de professores; (iii) o trabalho docente como atividade profissional; e (iv) a formação de professores e o trabalho docente como campo de estudo e pesquisa.

E, por último, cursamos a disciplina “Estado, Políticas Públicas e Educação”, referente à linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”. Relações entre Estado, políticas públicas, sociedade e educação, concepções de Estado, Nação e Educação, educação e políticas públicas, política educacional foram os principais conteúdos estudados na disciplina.

Todas as disciplinas cursadas, associadas às experiências como professora de didática nos cursos de graduação em licenciaturas, motivaram a seleção do objeto e a identificação do problema de pesquisa. Cito também as reuniões de orientação,

quando me fora apresentado, como já dito na introdução, as pesquisas acerca da Didática na pós-graduação.

Ao vivenciar o contexto da pós-graduação, percebemos duas situações existentes nesse ambiente. Primeiro, a maior parte dos pós-graduandos em educação estão profissionalmente vinculados à educação, seja como professor da educação básica, seja como professor do magistério superior, ou vinculados a outro cargo administrativo. Entretanto, muitos deles não são formados em licenciatura, muito menos em pedagogia.

Segundo, a estrutura dos programas de pós-graduação em educação tem o foco prioritário de formar pesquisadores, por consequência a maioria dos cursos se despreocupam com a formação didático-pedagógica de seus alunos. Porém, é possível que os cursistas vejam na pós-graduação em educação, o lugar para sanar as dificuldades vivenciadas em suas profissões, visto que não tiveram formação inicial pedagógica. Segundo Soares e Cunha (2010), esse é o caso de professores do magistério superior, atuantes em diversas áreas do conhecimento. Segundo essas autoras:

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência. A ampliação da busca dessa titulação por parte dos professores universitários se verificou, principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (p.17).

De acordo com a afirmação de Soares e Cunha (2010), a prioridade dos cursos de pós-graduação em educação desde sua gênese se concentrou na formação do pesquisador, embora o público-alvo fossem os professores universitários. Assim, “a ênfase na formação de pesquisadores, assumida como objetivo principal do sistema de pós-graduação, na educação começa a se consolidar, sobretudo na década de 1990 [...]” (SOARES; CUNHA, 2010, p.51). Verificamos, portanto, que não

se priorizou a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos em educação, uma vez que a intenção formal desse nível de ensino é a formação de pesquisadores.

A adoção dessa política provavelmente ocorre porque não é um requisito avaliativo da agência financiadora e avaliadora da pós-graduação no Brasil. Ainda conforme as autoras, “a CAPES⁵ não contempla, no processo de avaliação dos programas de pós-graduação, a dimensão pedagógica da formação dos docentes [...]” (SOARES; CUNHA, 2010, p.110). Analisando as falas de coordenadores e vice coordenadores de dois cursos de pós-graduação em educação de duas universidades públicas, Soares e Cunha (2010) reforçam a despreocupação com a formação pedagógica e didática dos pós-graduandos, afirmam que:

A assunção da formação de pesquisadores, como principal objetivo da pós-graduação em educação na busca de seu reconhecimento, se verificou, tal qual os demais programas, concomitantemente, com o silenciamento sobre a formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores (p.112).

Com o anseio de manter a autoafirmação, a pós-graduação em educação desde o início desconsiderou dois tópicos: a formação pedagógica e didática dos pós-graduandos e a Didática enquanto área de conhecimento e de produção de pesquisa.

Ao produzirem o estado da arte sobre a Didática com professores dos programas de pós-graduação em educação do sudeste brasileiro, Puentes e Longarezi (2015) identificaram que, mesmo os professores da área, não necessariamente estão envolvidos com pesquisas relativas a essa temática. Em um estado da região, por exemplo, os autores identificaram a “[...] fragilidade que caracteriza a produção do conhecimento científico no campo da Didática no interior dos programas de pós-graduação em Educação [...]” (p.167). Condição esta também descrita em Longarezi e Puentes (2017) entre programas das cinco regiões do Brasil.

Estudos de outros autores, citados por Puentes e Longarezi (2015), também constataram a falta ou a pouca pesquisa em Didática, se compararmos as outras

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

áreas que sobrepõem a esta. Em conformidade com “[...] uma meta-análise realizada por André (2012), a partir de 118 pesquisas, verifica-se o enfraquecimento que sofre o campo da Didática como consequência da superposição de temáticas que fazem parte de campos do conhecimento diferentes” (p.167). O que nos indica que há uma preocupação, referente à esse enfraquecimento que inquieta vários teóricos da área da Didática.

Já que, apesar de entendermos que a educação é uma área que abrange uma diversidade de outras áreas mais específicas, é de se esperar que os pesquisadores desenvolvessem estudos na sua temática de interesse, no entanto, esse mesmo comportamento não vem ocorrendo com a Didática, pois,

[...] a primeira análise que se faz diz respeito à correlação existente entre o total de projetos desenvolvidos no período pelas instituições pesquisadas e o número de projetos associados à Didática ou áreas afins. [...] Isso significa que mais da metade dos projetos desenvolvidos por linhas que deveriam ter a Didática como objeto não a tem (PUENTES; LONGAREZI, 2015, p.167).

Apoiado no conhecimento das constatações expostas por Puentes e Longarezi (2015), acreditamos ser pertinente conhecer o contexto onde ocorrem os principais desafios da Didática, enquanto área de conhecimento, sobretudo nos programas de pós-graduação da Região Norte, minha localidade de origem. Em Gamboa (1991), encontramos uma descrição da etapa que ora se encontra a problematização aqui apresentada:

A “concreticidade” se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática (p.103).

Considerando, meu ponto de origem e de prática, uma universidade pública federal da Região Norte do Brasil, e meu *lócus* investigativo, os programas de pós-graduação em educação, temos o objetivo de analisar o lugar da Didática, como área

de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte. Feito o reconhecimento do objetivo de pesquisa, passamos a etapa do posicionamento epistemológico, a fim de avaliar os resultados dessas pesquisas. A produção acadêmica identifica-se com uma determinada base teórica, e é essa formulação que se fará no próximo item.

2.2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A base teórica da metodologia da pesquisa compreende não só questões técnicas, mas também concepções norteadoras da produção do conhecimento realizada pelo pesquisador. As concepções correspondem às visões de mundo, de homem, no caso desta pesquisa, de educação do sujeito. “A teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p.661). Além disso, como seres sociais nos desenvolvemos ao nos relacionarmos com o meio e as pessoas que deste fazem parte.

Entretanto, esse conhecimento muitas vezes restringe-se ao superficial e ao aparente, por esse motivo não responde às questões mais profundas, formuladas em meio aos problemas da realidade concreta (KOSIK, 1976, p.13). Não se limitar ao superficial e ao aparente, é o propósito desta pesquisa o que exige debruçar sobre a realidade, para conhecê-la em sua profundidade e especificidade.

Todavia, segundo Severino (2017), “toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto” (p. 73). Visto que estamos imersos em um contexto acadêmico onde a formação se pauta nas concepções, advindas do materialismo histórico-dialético, nossa percepção da realidade se baseia nessa direção. Sobre essa percepção, Frigotto (1991) afirma que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se em uma

espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (p.84).

Assim, o método está vinculado à percepção de realidade que o antecede e o norteia. O vínculo entre concepção de realidade e método serve de base para encaminhar as principais resoluções, produção da pesquisa e do conhecimento. “O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (PAULO NETTO, 2009, p.661). Para o materialismo histórico e dialético, este coopera para a apreensão e distinção das questões singulares e genéricas dos fenômenos sociais, por isso é mediador no processo de pesquisa.

A partir de sua visão de mundo, de homem e de educação é que o pesquisador adentra o contexto da pesquisa e observa a realidade. Essas visões norteiam nossa produção intelectual, aqui concebida numa perspectiva crítica, pois “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”, e que desafia o pesquisador a conhecer os fatos, sem ignorar o contexto sócio-histórico circundante (KOSIK, 1976, p.20). Com referência às pesquisas crítico-dialéticas, Gamboa (1991) argumenta que:

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política (p.97).

Em consonância com as pesquisas crítico-dialéticas, o desafio é compreender a realidade em movimento contínuo, sem subestimar a ação transformadora dos agentes sociais, presentes em cada época. Com base na compreensão da realidade dialética, e por meio dos mecanismos de resistência e transformação, busca promover

as mudanças sociais exigidas pelos contextos investigados, que propomos um método de pesquisa que oferta subsídios para produção de conhecimento.

Cumpramos ressaltar que não temos a presunção de conhecer a realidade completa escolhida para intervir, contudo entendemos que a realidade estruturada em um determinado contexto sócio-histórico, de onde fazem parte sujeitos singulares e subjetivos, tem muito a nos dizer, segundo as indagações propostas (KOSIK, 1976, p.44). Apesar das limitações, defendemos que as respostas contribuirão para as mudanças esperadas nos ambientes sociais investigados, e para o processo sócio-histórico referente ao objeto de estudo, tanto numa perspectiva empírica, por meio das novas experiências e relações desenvolvidas, quanto científica. Assim sendo,

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991, p.89).

A pesquisa, portanto, se faz necessária para ofertar condições de compreensão e análise dessas questões e problemas do dia a dia, pois, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p.17). Com vistas a conhecer a realidade estruturada em um determinado contexto sócio-histórico é que empreendemos nossos estudos. Logo, não há produção de conhecimento sem o desenvolvimento de uma relação direta com o contexto e com a realidade, tendo em vista que, para se compreender a realidade

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 1991, p.104).

A pesquisa em educação se edifica, pois, por meio da produção de novos conhecimentos. Embora as determinações sociais sejam impostas, o movimento de resistência possibilita mudanças e proporcionam transformações no contexto educacional. Nesse contexto, a dialética considera a ação categoria fundamental e a produção de conhecimento é uma de suas principais ações de dentro para fora (KOSIK, 1976; GAMBOA, 1991).

Para tanto, é função do pesquisador educacional relacionar o cotidiano com o contexto histórico, social, político e econômico, haja vista os sujeitos da investigação não terem, por si só, condições de lerem e analisarem com a mesma intensidade do investigador, por estarem mergulhados nas limitações e problematizações de seu ambiente imediato. “A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si” [...] (KOSIK, 1976, p.28), buscando os sentidos, razões e conexões que se omitem quando imersos na realidade imediata.

Com base nos pressupostos teóricos da dialética o método é norteado. E por meio deste selecionados os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de levantamento de dados, os critérios e os objetivos propostos. Propomos, então, objetivos para orientar os encaminhamentos relativos ao conhecimento do contexto investigado, à identificação das especificidades, à descrição das consequências das relações e à análise da realidade apresentada. Dando continuidade à seção metodológica, veremos, no próximo item, os elementos, os instrumentos e os caminhos traçados para alcançar os objetivos propostos.

2.3. ELEMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA

Após expormos sumariamente questões vinculadas ao método, a partir da percepção de realidade que o antecede e o norteia, assentando suas bases no materialismo histórico e dialético, delinearemos os procedimentos metodológicos, as técnicas empreendidas. Entendemos que é de responsabilidade do pesquisador, desenvolver as etapas e fases da pesquisa em coerência com os objetivos propostos e com a base teórica selecionada.

Antes de apresentá-las, selecionamos dois conceitos que se complementam e definem o que aqui entendemos por técnicas de pesquisa. Segundo Severino (2017), “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas” (p. 91). Marconi e Lakatos (2003) ao conceituar também as técnicas declaram “[...] [é] um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (p.174). Esses procedimentos e técnicas serviram de apoio instrumental e operacional, com vistas à construção do trabalho científico. Exporemos, a seguir, os procedimentos adotados em cada etapa e fase de sua construção.

A metodologia se edifica ao longo do processo de produção e execução do levantamento de dados e de suas análises, uma vez que os procedimentos são adotados desde o início da produção do projeto, mesmo sem consciência disso. No entanto, a temática, a problemática, o objeto e os objetivos se organizam e se ajustam durante esse processo, e até mesmo durante a produção da pesquisa. Em face disso, o trabalho ganha corpo, e o pesquisador delimita e define as técnicas, conforme as possibilidades viáveis de realização e alcance da pesquisa.

Em conformidade com Chizzotti (2018), “as técnicas e os instrumentos decorrem, pois, de decisões que são tomadas no início da pesquisa, com a formulação do problema a ser investigado” (p.47). Isso significa que empregamos sempre uma medida técnica e operacional. No que é possível ou não ser investigado em um

determinado espaço de tempo, em um determinado contexto, com determinados objetos e utilizando instrumentos coerentes ao referencial teórico utilizado.

É com base nas escolhas e decisões, na prática profissional empírica, no processo de realização dos créditos das disciplinas e dos primeiros encontros de orientação, que o projeto e os procedimentos metodológicos se estruturaram. Cumpridas essas etapas, o título da dissertação ficou assim delimitado: o lugar da Didática na produção de pesquisa discente no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2010 a 2020.

Depois da delimitação do objeto de investigação, a saber, a produção de pesquisa em Didática nas dissertações e teses dos discentes no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2010 a 2020, passamos as próximas etapas. Do objeto de estudo, elaboramos o seguinte questionamento: em que medida os objetos de pesquisa das dissertações e teses dos discentes dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte estabelecem interfaces com a área da Didática? Dando continuidade, procuramos identificar a metodologia mais adequada. Em vista disso, a pesquisa se assenta em um dos princípios de Severino (2017):

A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (p. 91).

Esse tipo de pesquisa tem o objetivo de produzir uma investigação que considere não só o registro de dados, mas também a descrição dos fenômenos e de suas principais causas, a fim de responder o problema proposto e o objetivo geral. De acordo com as orientações da pesquisa explicativa, analisaremos o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte. Fundamentado nesses elementos norteadores, elegemos os demais elementos que subsidiam o trabalho e que auxiliam

na seleção da abordagem, com o intento de escolher os instrumentos adequados para o levantamento e análise dos dados.

Propomos, então, questões subsidiárias e objetivos específicos que puderam contribuir para uma investigação precisa do objeto de estudo, porque “o conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais pela representação desses objetos” (SEVERINO, 2017, p. 20). Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, “o recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla” (FRIGOTTO, 1991, p.87), o que é necessário para uma investigação coerente, com o objetivo de alcançar resultados válidos.

Para tanto, as questões de pesquisa e os objetivos específicos estão descritos respectivamente: primeiro, como se organiza o contexto no qual se dão os principais desafios da Didática como área de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte? Para dar conta dessa questão o primeiro objetivo consiste em identificar o contexto dos principais desafios da Didática como área de conhecimento nos PPGes da Região Norte.

A segunda questão subsidiária é: quais são os objetos de pesquisas das dissertações e teses, no âmbito dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, que se relacionam com a área da Didática no período de 2010 a 2020? Por consequência o segundo objetivo específico se propõe a descrever os objetos de pesquisas das dissertações e teses, com relação à área da Didática, no período de 2010 a 2020.

Feita a identificação das dissertações de mestrado e das teses de doutorado dos discentes dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte como *locus* investigativo, a pesquisa analisou o lugar da Didática na produção da pós-graduação na Região Norte.

Para identificar as informações disponíveis acerca do contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, mapeamos, por meio da Plataforma Sucupira⁶, os programas dos sete estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas,

⁶Ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em 10 de março de 2021.

Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), a fim de estabelecermos os critérios de seleção dos programas a serem investigados (como dito na introdução deste texto). Programas credenciados, segmento da instituição de origem (se pertence à rede pública federal, estadual, municipal ou rede privada), níveis de formação oferecidos (mestrado e doutorado) e o tempo de funcionamento foram os critérios adotados.

Nos sete Estados da Região Norte, há um total de 11 (onze) programas de pós-graduação em educação, com mestrados e doutorados acadêmicos. Os Estados do Acre, Amapá, Rondônia e Tocantins têm apenas um programa de pós-graduação em educação, situados nas universidades públicas federais locais. Três estados têm mais de um PPGE, é o caso do Amazonas e de Roraima, que têm dois programas, um em universidade federal e outro em universidade estadual. Por sua vez, o estado do Pará tem três PPGEs, um em universidade estadual e dois em universidades federais.

Buscamos estabelecer critérios que nos possibilitassem, primeiro, a representação de todos os estados da região. E, segundo, uma maior proximidade de estrutura institucional entre os programas, visto que, acreditamos que haja questões estruturais que são próprias de cada segmento público em questão. Decidimos selecionar, por esse motivo, os programas comuns a todos os estados que compõem a região. Das pós-graduações das universidades públicas federais, o Pará é o único estado, com dois PPGEs em universidade federal, optamos pelo programa em universidade federal com o programa, com maior tempo de credenciamento⁷. Esse programa pertence à Universidade Federal do Pará, com sede em sua capital, Belém.

Em seguida, fizemos levantamento de dados, por meio de consultas aos sites dos programas selecionados. Primeiro, mapeamos as linhas de pesquisa, para identificar se estas se concentram na área da Didática; segundo, mapeamos as dissertações e teses, com objetos de estudo relacionados a essa área do conhecimento. Após destacar os principais elementos de interesse à pesquisa, por meio da leitura das informações contidas nos resumos dos trabalhos selecionados, bem como do reconhecimento do ano de publicação, do nível (mestrado ou

⁷<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=1&sgUf=PA&ies=338318>. Acesso em 10 de março de 2021.

doutorado), do título, das palavras-chave e dos objetivos, analisamos os objetos de estudos de acordo com as categorias estabelecidas.

É sabido que “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.167). A análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.167), com o intento de compreender os objetos de pesquisa dos discentes dos PPGEs da Região Norte, em suas interfaces com a área da Didática.

Apesar de nossos dados apresentarem informações quantificadas, como número e porcentagem de dissertações e teses disponíveis que se relacionem com a Didática, a pesquisa se assenta nos princípios da abordagem qualitativa, em concordância com Gamboa (2013):

Na pesquisa em Ciências Sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (p.104).

Considerando as orientações do autor, contextualizamos os números e as porcentagens de trabalhos disponíveis nos sites dos programas, de acordo com as categorias de análise estabelecidas, para obtermos uma explicação qualitativa do problema proposto.

Conforme dito na seção da introdução deste texto, utilizamos como referência para nossa pesquisa o projeto interinstitucional “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”⁸, cujos resultados foram apresentados no livro “A Didática no Âmbito da Pós-

⁸Longarezi; Puentes (2017, p.07, Nota de roda pé).

Graduação Brasileira”, organizado por Longarezi e Puentes (2017). Empregamos as mesmas categorias aplicadas às análises deste trabalho, com a finalidade de delimitar a área conceitual da Didática nas dissertações e teses avaliadas. Esse procedimento fora necessário para identificar, classificar e qualificar os dados em campos e dimensões. Segundo Longarezi e Puentes (2011):

Consideram-se como campos da Didática o disciplinar, o profissional e o investigativo. No campo disciplinar enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino; no campo profissional, trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos, e no campo investigativo pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a Didática.

Tomando como referência o conceito e o objeto de estudo da Didática elaborado por Libâneo (2008), consideram-se como dimensões da didática os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. Os fundamentos consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos), incluindo-se ainda os estudos relacionados ao estado da arte. As condições se enquadram em dois tipos: as externas (relacionadas a sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc., que condicionam as práticas) e as internas ou relativas à organização do trabalho didático (ambiente educativo: espaço, tempo e recursos), os programas de aprendizagem e o papel educativo do processo docente. Os modos incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar, do ponto de vista metodológico, o processo de ensino-aprendizagem (p.586-587).

Na etapa de levantamento dos dados, nosso trabalho considerou a perspectiva da produção discente e a análise da produção em Didática. Categorizamos os trabalhos selecionados em campos e dimensões, conforme o entendimento descrito acima por Longarezi e Puentes (2011), utilizando, inclusive, a mesma estrutura de análise organizada nas tabelas da obra, para expormos um panorama do quanto e sobre o que os discentes dos PPGes da Região Norte têm produzido sobre a Didática.

E, por fim, para completar esta seção metodológica, apresentamos, no próximo item, o resultado do levantamento do estado de conhecimento do nosso tema de estudo. Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021), “sendo o Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento” (p.59). Enfatizarmos que, inclusive, esse tipo de metodologia foi objeto de estudo ao longo da disciplina Pesquisa em Educação do nosso curso de mestrado. O que se faz pertinente, pois como um trabalho prévio ao levantamento de dados da pesquisa, nos indica o estado do conhecimento da nossa temática, revelando caminhos para nossa produção que a tornem mais relevante.

Com o intuito de se ter uma percepção mais ampla do objeto investigado, pesquisamos a bibliografia do estado atual da temática dos últimos dez anos (2010 a 2020). Isso porque “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.183). Essa fase da investigação é essencial, para termos uma percepção panorâmica, a nível nacional, do quanto e o que tem sido investigado nos últimos anos a respeito da temática, em destaque. Além das contribuições dos trabalhos já produzidos, cremos no ineditismo do nosso trabalho, que também poderá colaborar para esse campo do saber. A respeito desta demanda Gil (2010) comenta que:

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (p.29-30).

Optamos por construir o levantamento bibliográfico antes do processo de pesquisa, pois este contribuirá tanto para a etapa metodológica quanto para o processo de análise. No próximo item, descreveremos o percurso do levantamento bibliográfico, e mencionamos as principais dificuldades encontradas, os resultados

obtidos e a descrição dos principais elementos dos trabalhos encontrados, acompanhados das principais contribuições.

2.4. CONTEXTO ATUAL DA TEMÁTICA: TRABALHOS SELECIONADOS NOS REPOSITÓRIOS DA CAPES

O último item da seção teórico-metodológica trata do levantamento prévio da bibliografia que se encontra publicada até o momento da preparação desta pesquisa. Antes de iniciarmos o processo de levantamento de dados e durante a produção teórica da dissertação de mestrado, faz-se pertinente saber o que se tem produzido até então acerca da temática pretendida.

Ao tempo em que descrevemos como ocorreu o levantamento bibliográfico, é oportuno evidenciar questões conceituais referentes a esta etapa prévia da pesquisa, a fim de entender o porquê da necessidade e dos principais motivos de os pesquisadores o fazerem e recomendarem esse procedimento de estudo. Segundo Severino (2017):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 90).

Atualmente, esses registros estão disponíveis em plataformas oficiais de depósitos de trabalhos acadêmicos e científicos, no formato digital. Realizamos a pesquisa bibliográfica no Banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações e no Catálogo de Periódicos da CAPES⁹. Essa fase da pesquisa serviu para identificar o

⁹ CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

CAPES. Catálogo de Periódicos. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

contexto atual da temática abordada, bem como para verificar quantos e quais trabalhos se referem ao tema de estudo desta dissertação. Para isso, lemos os principais elementos contidos nos resumos, com a finalidade de mapear o estado do conhecimento da problemática de nosso interesse e de examinar as contribuições, com vistas a auxiliar na análise e discussão dos dados de nossa investigação. Isso porque,

[...] quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. (FRIGOTTO, 1991, p.87).

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo para o desenvolvimento de nosso estudo, uma vez que é preciso ultrapassar o estágio empírico, para abstrair o conhecimento prévio científico de produção da pesquisa. Seleccionamos teses, dissertações e artigos, próximos ao nosso problema ou referente à área de conhecimento proposta nesta pesquisa. As análises contidas naqueles gêneros acadêmicos propiciaram a elaboração do aporte teórico, nos encaminhando aos autores mais estudados e especializados da área em questão. Nessa perspectiva, segundo Marconi e Lakatos (2003):

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (p.186).

Ressaltamos que o levantamento bibliográfico não é uma tarefa simples, pois à medida em que usamos termos de busca nas plataformas relativas ao tema de nossa pesquisa, mesmo com as devidas delimitações, com frequência, não somos direcionados a trabalhos que tenham vínculo com nossos estudos. Em vista disso,

são necessários ajustes e reajustes nos termos e um criterioso refinamento manual. É preciso considerar também, que diversas teses e dissertações selecionadas não constam no banco de dados das plataformas, o que torna difícil a localização, até mesmo nos sites dos programas de origem.

Ao iniciar o processo de consulta pelo repositório de teses e dissertações da CAPES, inserimos uma primeira busca, com o tema: “O lugar da didática nos programas de pós-graduação”. Porém, a maior parte dos trabalhos, resultantes da busca, referiam-se à pós-graduação sem qualquer relação com a Didática. E mesmo ao utilizarmos os filtros de refinamento, a Didática não se fez presente entre os trabalhos selecionados, e o quantitativo ainda se manteve elevado, com um total de 8.600 (oito mil e seiscentas) teses e dissertações.

Mudamos o termo de busca para a palavra “Didática”, e o resultado apresentado foi um total de 9.215 (nove mil, duzentas e quinze) teses e dissertações. Ao delimitar a área de conhecimento e o nome do programa para “Educação”, os números reduziram para 1.509 (mil quinhentos e nove) e 1.335 (mil trezentos e trinta e cinco) respectivamente. Em seguida, a última palavra de busca escolhida foi a seleção de anos de interesse, e o recorte foi de 2010 (dois mil e dez) a 2020 (dois mil e vinte)

Após concluir todos os refinamentos, o resultado final de trabalhos selecionados foram de 370 (trezentos e setenta), somando um total de 251 (duzentas e cinquenta e uma) dissertações e 119 (cento e dezenove) teses produzidas nos anos de 2010 (dois mil e dez), 2011 (dois mil e onze) e 2012 (dois mil e doze). A partir de então, aplicamos as palavras de busca de forma manual, por meio da leitura de cada título, para selecionar aqueles que se relacionavam com a temática da pesquisa.

Feito o refinamento manual, obtivemos o resultado de 20 (vinte) trabalhos, totalizando 15 (quinze) dissertações e cinco teses. Depois da leitura dos resumos desses 20 (vinte) gêneros acadêmicos, constatamos quais trabalhos poderiam contribuir direta e indiretamente para nossa pesquisa. Dos 20 (vinte) resumos lidos, apenas cinco foram selecionados, a saber, três dissertações e duas teses.

No quadro 01, expomos os principais elementos das teses e dissertações selecionadas durante o levantamento bibliográfico.

Quadro 01 – Teses e dissertações do levantamento bibliográfico.

Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	2010	Doutorado	Ensino e Aprendizagem em Didática no Curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davidov	Analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico, em Didática.	A pesquisa de natureza qualitativa teve como procedimentos de coleta de dados a observação, a entrevista, a análise documental e a realização do experimento didático-formativo.	A análise da pesquisa revelou que os professores, em sua maioria, responsabilizam os alunos pela pouca aprendizagem e se isentam das responsabilidades de repensar uma melhor forma de organizar o processo, que é predominantemente transmissivo e se fundamenta na concepção da lógica formal. Os alunos, por sua vez, tendem a aceitar bem essa prática de ensino e dificilmente se colocam como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.
02	2011	Doutorado	As orientações educacionais contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática	Analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico desenvolvido na década de 1980, em face das contestações do modo pós-	O desenvolvimento da pesquisa dá-se fundado nos estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica e às análises das entrevistas realizadas com quatro estudiosos	A pesquisa conclui pela validade e pertinência científica da posição contra-hegemônica lançada na década de 1980 e que ao longo da década de 1990 tendeu a ser contestada

			a partir da visão de estudiosos	moderno de pensar.	representativos da área da didática: ...	pela visão pós-moderna.
03	2012	Mestrado	Pesquisa e Produção Didática: os casos dos programas de pós-graduação em educação da UFSM, da UFSC e da UTP	Analisar o estado da pesquisa e produção didática, no período 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina, Federal de Santa Maria e Tuiuti de Paraná, tomados como estudos de caso.	Para que isso fosse possível optamos por uma metodologia mista, na perspectiva de autores como Sampieri (2003), Flick (2009) e Minayo (2007) com a combinação de métodos e análises qualitativos e quantitativos. Como estratégia geral da pesquisa usou-se o estudo de casos de caráter instrumental e coletivo, ...	As informações levantadas ao longo do processo investigativo nos levaram a concluir que os PPGE acima citados estão pesquisando e produzindo relativamente bem, mas os estudos sobre didática não são a referência dentro das linhas, principalmente nas produções.
04	2012	Mestrado	Pesquisas e produções em Didática em três programas de pós-graduação em educação da Região Sul do Brasil	Analisar o estado das pesquisas e da produção intelectual na área da Didática, no período de 2004 a 2010, em três Programas de Pós-graduação em Educação na região Sul do Brasil.	Abordagem quanti-qualitativa (mista), na perspectiva dos autores Sampieri (2003), Chizzotti (2010), Gil (2010) e Minayo (2007), e utilizamos a metodologia do estudo de casos múltiplos, Yin (2004), ou estudo de casos coletivo e instrumental (Stake, 1995); citados por André (2005) e outros autores.	Como resultados, percebemos que há muitos projetos e muitas publicações; contudo, 49,39% dos projetos e 21,88% das produções são da área da Didática, e, concentram-se no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos.
05	2012	Mestrado	Pesquisa e Produção Didática: Revisitando os programas de pós-graduação em	Compreender o estado atual da pesquisa e da produção intelectual na área da Didática, no período de 2004 a 2010.	Seguiu-se uma metodologia mista de pesquisa no contexto geral de um estudo de caso instrumental e coletivo. A coleta de dados e informações se	Indicam-se dificuldades e mostra-se a necessidade de novas pesquisas na área.

			educação da UFPel e da UNIVALI		realizou por meio da revisão bibliográfica, da pesquisa e análise documental, assim como dos dados levantados sobre a produção e a pesquisa em didática nos Programas estudados.	
--	--	--	--------------------------------	--	--	--

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES, 2021.

Dos trabalhos acima descritos, as três dissertações selecionadas foram produzidas em um mesmo programa e universidade, defendidas no mesmo ano, e orientadas por um mesmo orientador¹⁰. Os autores das três dissertações declaram que os estudos fazem parte do projeto “guarda-chuva” interinstitucional, mencionado na introdução deste trabalho, e que é referência para nossa pesquisa, qual seja, o projeto “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”¹¹, coordenado por Longarezi e Puentes. A leitura de suas seções metodológicas e dos resultados dessas pesquisas foram essenciais para nortear alguns aspectos do nosso trabalho.

O tema da primeira tese selecionada compreende o ensino e a aprendizagem de didática no curso de pedagogia. Apesar de não ter uma relação direta com nossa temática, o referencial teórico, por discutir a Didática, trouxe contribuições e orientações para a escrita do item fundamentação teórica. De forma semelhante, ocorreu com a segunda tese selecionada, cujo título é “As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos”. Seu conteúdo nos serviu de apoio para escrevermos o referencial teórico, cooperando de maneira significativa.

Referente ao levantamento bibliográfico realizado no catálogo de periódicos da CAPES, aplicamos diferentes termos de busca, para chegarmos a um resultado

¹⁰ Orientador: professor Dr. Orlando Fernández Aquino (componente do Projeto Interinstitucional “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”) da Universidade de Uberaba.

¹¹ Longarezi, Puentes (2017, p.07, Nota de rodapé).

coerente. Para tanto, empregamos a filtragem manual, a fim de identificarmos os artigos, com temática semelhante à da pesquisa. Usamos, no processo de refinamento, os termos “Didática”, “Didática e pós-graduação em Educação” e por fim, “Didática e Pesquisa na Pós-graduação em Educação”.

Com base nestes termos de busca e nos filtros dos anos (2010 a 2020), somou um total de 220 (duzentos e vinte) artigos, escritos em português. Passando em seguida para o refinamento manual, chegamos a um número de quatro artigos referentes ao tema de pesquisa. No quadro 02, elucidamos os principais elementos dos artigos selecionados para a pesquisa bibliográfica.

Quadro 02 – Artigos do levantamento bibliográfico.

Nº	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	2012	Pós-graduação e pesquisas em formação de professores:2003 a 2007	Analisou pesquisas sobre a formação de professores na pós-graduação em educação brasileira, a partir de 64 trabalhos apresentados no GT8 (Formação de Professores) da Anped, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007.	Desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos aportes teórico-metodológicos da pesquisa coletiva.	Os resultados das análises indicam a eminência de uma perspectiva de formação mais política. Uma análise mais crítica dos elementos ideológicos que subjazem aos autores referenciados permitiu identificar uma hegemonia nas concepções e práticas de pesquisa e formação de professores.
02	2012	O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa	O estudo se baseia no relato de 30 professores sobre o curso de mestrado que concluíram recentemente como via de	O conjunto de entrevistados reconheceu a influência da experiência vivida no mestrado sobre sua concepção de pesquisa, seu potencial e suas limitações.	As conclusões confirmam a importância do curso e apontam para a discussão de vários de seus aspectos: o sistema de seleção dos

			preparação para a pesquisa.		candidatos, o conjunto de disciplinas e atividades oferecidas, a participação em grupos de pesquisa, o estímulo à produção discente, o processo de orientação e defesa da dissertação e todo o conjunto de recursos oferecidos pela instituição universitária na qual se situa o programa de pós-graduação.
03	2013	Pesquisa e produção intelectual na área da didática: resultados de um estudo múltiplo de casos	Analisar o estado da pesquisa e produção didática, no período de 2004 a 2010, em três Programas de Pós-Graduação em Educação pertencentes à região Sul do Brasil.	Tomados como estudos de caso.	Concluimos que os estudos sobre didática não são referência dentro das linhas da própria área.
04	2018	Percursos de um grupo de pesquisa na área de formação docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores	Apresenta o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), desde sua criação (2009) até o presente momento (2018).	Pretende-se compartilhar o percurso do grupo através da abordagem de quatro eixos.	i – práticas de formação e de pesquisa; ii – marcações teóricas na interseção entre didática e formação de professores; iii – pesquisas desenvolvidas; iv – próximos passos: pesquisa-formação como estratégia de indução profissional docente.

Dos artigos selecionados, um deles uma publicação em parceria entre o orientador e a orientanda de uma das dissertações apresentadas no quadro 01. Apesar de o número de artigos escolhidos pelos refinamentos disponíveis, ter sido relativamente alto (220), apenas esses quatro aqui elencados foram possíveis de serem escolhidos, pois a grande maioria analisava a pesquisa ou a pós-graduação em outras áreas de conhecimento, por isso não trariam contribuições válidas a este trabalho.

O artigo de número três do quadro acima é o único que se relaciona com o tema de nossa pesquisa. Além disso, é um trabalho que apresenta resultados da pesquisa realizada no mestrado, conforme descrito no Quadro 01. Os demais artigos não têm relação direta com nosso tema, mas as leituras serviram de apoio, por causa do conteúdo das temáticas que se referem à pesquisa na pós-graduação na área da educação, em especial, à formação de professores. Portanto, é importante ressaltar que não encontramos trabalhos (teses, dissertações e artigos) que tenham tido a pesquisa na pós-graduação em Didática na Região Norte como objeto de estudo.

Lembramos que o trabalho de orientação do uso das plataformas digitais de repositórios dos trabalhos acadêmicos realizado pelos professores da disciplina “Pesquisa em Educação”, foi imprescindível para o andamento desta etapa, aparentemente simples, mas desafiadora. É certo que, muitas vezes, nos sentimos inseguros, confusos e frustrados, em face da falta de objetividade dos resultados de refinamento e filtragem, bem como da escassez de trabalhos voltados à nossa temática. No entanto, nesta dissertação, descrevemos um processo que, mesmo com resultados imprevistos e surpreendedores, transcorreu com tranquilidade.

Após o processo de buscas e seleções do levantamento bibliográfico do tema de nossa pesquisa, a fim de se traçar um panorama do estado do conhecimento da área da didática, é possível afirmar que a produção de pesquisa nessa área não é um assunto problematizado e pesquisado, seja com ou sem vínculo com a pós-graduação. As únicas dissertações e artigos referentes à área da Didática se vinculam ao projeto interinstitucional em nível nacional, coordenado por Longarezi e Puentes (2017). Essas produções orientadas por professores componentes do grupo de

pesquisa, demonstra que, fora do contexto deste projeto ou dos professores nele engajados, não há pesquisa nessa temática no Brasil.

Esta segunda seção destacou os fundamentos metodológicos da pesquisa, desde a contextualização do objeto até a experiência social, que ocasionou a problematização. Nele, apresentamos também a base teórica, norteadora dos processos metodológicos, bem como o delineamento de todos os percursos empregados na execução da pesquisa. Finalizamos esta seção com destaque para o contexto atual da temática, pois introduzimos a descrição do levantamento bibliográfico da temática da pesquisa e as contribuições dos trabalhos selecionados.

Na próxima seção, detalharemos os fundamentos do campo da educação e da Didática, enfatizando questões sobre trabalho, educação e trabalho docente. Ademais, evidenciaremos a gênese e a trajetória da Didática, acompanhada da relação entre pedagogia e Didática. Por fim, demonstraremos o papel da centralidade da Didática na formação de professores, como área de conhecimento.

3. OS FUNDAMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DIDÁTICA

Na segunda seção, discorreremos os fundamentos teórico-metodológicos, que serviram de base para sustentar a discussão da pesquisa. Descrevemos o objeto de estudo, com o intento de contextualizar a problematização e os objetivos da investigação. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, em vista da necessidade de aprofundamento teórico, para fundamentar, com coerência, o trabalho, de modo que a análise se torne produtiva e relevante.

Para isso, analisamos o lugar que a Didática ocupa, como disciplina central, na formação de professores, e como área de conhecimento, nos programas de pós-graduação em educação, em especial, na Região Norte. Essa análise é necessária para o aprofundamento dos principais conceitos, tendo por base os teóricos da grande área da educação que pesquisam e produzem na área da didática.

Nesta perspectiva, esta seção será desenvolvida como uma base que sustentará essa investigação e trará temas que teorizam o objeto, como também, que lhe têm vínculos e relações que lhe dão significado. Na perspectiva do materialismo histórico, não se conhece um objeto fora de seu contexto histórico-social, razão pela qual não faz sentido pesquisar a produção da pesquisa em Didática, no contexto da pós-graduação em educação, sem considerarmos os conceitos, relacionados ao objeto de investigação e à realidade histórico-social que o circunda.

Assim, além de discorrermos sobre a Didática, como área de conhecimento e como tema central na formação de professores, é pertinente debater a relação indissociável com a pedagogia. Resgatar sua trajetória e movimentos, abordar o trabalho docente e conceituar o trabalho e a educação em seus sentidos e finalidades são propósitos desta seção.

3.1. SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Segundo Saviani (2007), trabalho e educação “são atividades especificamente humanas” (p.152). O trabalho é um fenômeno humano e social, objetivado e idealizado em sua concepção, antes de sua concretização. É por meio do trabalho que o homem rompe com o padrão natural das atividades dos demais animais, porque provoca o desenvolvimento humano. A esse respeito, Paulo Netto (2007) afirma que:

A espécie humana desenvolve-se como um outro **novo tipo de ser**, até então inexistente, e cujas peculiaridades não se devem à herança biológica nem a condições geneticamente predeterminadas: um modo de ser radicalmente inédito, **o ser social**, dotado de uma complexidade de novo tipo e exponencialmente maior que a verificável na natureza (inorgânica e orgânica) (p.36, grifo do autor).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano não está vinculado às características biológicas ou instintivas, mas, ao que o homem produz, e, por causa de suas necessidades fisiológicas, disciplina-as. A essência do homem não é sua natureza, mas o trabalho, uma vez que “[...] a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p.154). Portanto, o homem não nasce homem, mas torna-se, ou seja, aprende a ser, tendo em vista que a formação humana está diretamente associada à própria existência. Sobre isso, Saviani (2007) explica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p.154).

O homem se forma a si próprio, por meio do trabalho, o que configura um processo educativo. Saviani (2007) afirma que a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Nessa mesma direção, Vieira Pinto (2010), de modo semelhante, menciona: “em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos” (p.31). Os dois autores compartilham do mesmo ponto de vista ao assumirem que existência do homem ocorre por meio de um processo educativo.

A simbiose entre trabalho e educação é historicamente conhecida. Isso porque, em uma perspectiva histórica, não se pode falar em trabalho dissociado da educação, e vice e versa, pois ambos se constroem em um mesmo contexto e, ao mesmo tempo. Saviani (2007), ao descrever um exemplo de como se misturavam os contextos de trabalho e educação, relata que:

A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios” (p.158).

Simultaneamente, no mesmo ambiente em que se exercia o trabalho, as novas gerações eram formadas para o mesmo ofício exercido por seus mestres. Práticas estas, que perduraram enquanto as sociedades detinham os meios de produção. Para Saviani (2007):

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; [...] (p.155).

À medida que as sociedades foram se modernizando, e os trabalhadores foram sendo expropriados dos meios de produção, fez-se necessário uma nova forma de educação para as novas gerações. Nesse cenário, surge a organização de um outro ambiente onde não fosse o próprio local de trabalho para desenvolvê-la, pois,

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p.159).

Por seus diversos significados e sentidos, entende-se que não se pode restringir a educação apenas ao processo de escolarização. A educação é um processo contínuo, por esse motivo não se limita a determinadas fases do desenvolvimento ou da vida humana. Em vista disso, a educação não se restringe a um aspecto da vida, porque se efetua em diferentes espaços e em todos os aspectos da existência do sujeito, por essa razão, não há como simplificar um termo tão complexo e carregado de significados e abrangência.

Considerando o conceito, a natureza e a especificidade da educação numa perspectiva histórico, social, cultural e dialética, entende-se que a educação “[...] é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 2010, p.31, grifo do autor). Educa-se o homem para a sociedade onde está inserido, e esse processo é feito, com sentidos e finalidades, a fim de ajustá-lo ao contexto e que corresponda aos anseios esperados pela comunidade. Assim sendo, contribuirá para o desenvolvimento e a manutenção de sua realidade social.

Antes do homem produzir do ponto de vista material ou concreto, através do trabalho ou da profissão, o ser humano precisa produzir raciocínios, por meio do preparo e da formação, nomeada socialmente de “educação”. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela

própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1984, p.01). A educação, portanto, serve ao trabalho no contexto social e histórico em que o sujeito está inserido.

Pensando nesse sujeito, se educa para atender às demandas sociais, culturais e políticas e à visão de homem exigidas pela sociedade, pois “Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem” (PINTO, 2010, p.37), o que justifica a necessidade da educação escolar. Pois,

Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p.156).

Com a educação escolar, surge um significado mais específico para o termo “educação”. Constituída de natureza intencional, sistemática e metódica, “[...] refere-se a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano” (PINTO, 2010, p.31). No sentido formal, o processo de escolarização prepara o indivíduo para a vida em sociedade, no entanto, nem todos tiveram acesso à essa modalidade na fase inicial da vida.

Característica inerente ao processo educativo escolar, a intencionalidade, é responsável por colaborar com a formação do sujeito inserido nesse processo, a humanidade que não condiz à natureza biológica, “[...] tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens [...]” (SAVIANI, 1984, p.02), em especial, por meio da educação escolar.

Entende-se, portanto, que é por intermédio da relação dialética entre a cultura, o outro e o trabalho que o homem se constitui, tendo em vista que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p.02). Desta feita, a interação, com o ambiente formal e institucionalizado, e com aqueles, nele, já inseridos, é imprescindível para o processo educativo do sujeito.

Em face da educação escolar também ser sistemática, “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1984, p. 02). Contudo, esse saber não pode ser transmitido desprovido de um método próprio, dado que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), [...]” (SAVIANI, 1984, p. 03). Cabe à escola possibilitar ao aluno instrumentos que lhe permitam apropriar-se do conteúdo. Nesse sentido, o professor exercerá um papel fundamental dentro do processo de aprendizagem, porque elaborará o planejamento dos conteúdos necessários ao ensino e selecionará, segundo suas perspectivas metodológicas, as técnicas e os instrumentos de ensino mais apropriados ao contexto e ao aluno.

O aluno utilizará os instrumentos e seguirá as orientações ministradas pelo docente, posto que esta interação é essencial ao processo de transmissão e assimilação do conhecimento. Às novas gerações, o saber sistematizado e a necessidade de transmissão são as principais funções da escola, portanto cabe a esta,

[...] viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos de “saber escolar” (SAVIANI, 1984, p.04).

Sem desconsiderar as questões culturais locais e as relevâncias sociais que estas possam ter, a educação escolar não pode perder de vista a função primordial no processo de formação e socialização das novas gerações. A transmissão metodicamente apropriada dos conhecimentos científicos da humanidade, transpostos em forma de saber escolar, é imprescindível para uma educação escolar de qualidade, pois,

[...] a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade (SEVERINO, 2017, p. 19).

A cada contexto sócio-histórico, a educação escolar forma os cidadãos em função dos interesses impostos pelo próprio contexto, isso de acordo com os sujeitos que pensam e formulam esses fins e objetivos, pois, “[...] todos os tipos de sociedade têm produzido um conceito de educação, que naturalmente reflita as peculiaridades de sua estrutura e os interesses de seus grupos dirigentes” (PINTO, 2010, p.38). No entanto, não se pode negar que a educação é um processo duplo, porque, à medida que forma o homem, de acordo com o contexto em que se insere, o próprio homem também intervém e interfere nesse contexto, de modo subjetivo e criativo. Assim,

[...] sendo o homem um ser livre e criador (por suas faculdades intelectuais) de cultura, as criações que produz, as inovações técnicas, artísticas, as ideias originais que descobre são incorporadas à cultura geral do grupo e logo transmitidas a outros indivíduos (da mesma ou das gerações seguintes) que não as descobriram (PINTO, 2010, p.42).

Historicamente, trabalho e educação ocorriam ao mesmo tempo e em um mesmo ambiente, e ambos respondiam pela formação humana e social. Hoje, o processo de socialização predominante em nossas sociedades é a educação escolar. Nas novas gerações, escolarização se inicia desde a infância, com o intento de facilitar a inserção social e a formação humana, o que nos torna aptos a viver e produzir em sociedade.

Com base no exposto, há sempre presente um processo de transmissão, assimilação, criação e inovação dentro do processo educativo, que, independente do contexto sócio-histórico onde se efetua, sofre as intervenções produtivas de sujeitos atuantes no meio. O entendimento, existente na sociedade e nos indivíduos, e a capacidade criadora e inovadora, também são transmitidos às novas gerações pela educação. Na escola, o principal agente a cooperar para esse processo é o professor. No próximo item, discorreremos acerca do trabalho, da formação, da função e da relevância social do professor.

3.2. TRABALHO DOCENTE: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E INTENCIONAL

A docência é um trabalho profissional especializado, originária de um processo formativo. Formação esta, iniciada, no espaço formal, por meio dos cursos universitários de licenciatura, os quais objetivam ser de qualidade, a fim de que o exercício da função docente também o seja. A respeito da importância da formação do professor, para o exercício do trabalho docente contribuir para uma escola de qualidade, Azzi (2002) propõe que:

[...] acreditando na importância da formação do professor como um dos pilares da escola de qualidade que me senti instigada a investigar o trabalho docente, buscando na apreensão de sua essência a riqueza de possibilidades que ele contém. Essa procura foi permeada pela questão: como preparar o docente para o seu trabalho, assegurando-lhe uma formação que o ajude a captar a dimensão de totalidade, de movimento do processo de ensino? Como garantir a ampliação da posse do domínio de seu trabalho de forma que o professor assuma seu papel de educador que pratica e cria um saber, voltado para uma práxis criadora? (p.37).

As questões apresentadas por Azzi (2002) norteiam sua pesquisa, buscando a apreensão da essência do trabalho docente. Ao refletir a importância da formação e do trabalho docente em sua essência, com vistas à preparação para a prática, busca-se entender o contexto em que esse processo qualificativo se insere, e quais as demandas ou conhecimentos esperados ou exigidos desse profissional.

No que concerne à Didática, Marin (2020) relata que os estudiosos e pesquisadores da área garantem que “há muito tempo foi iniciada a busca de relação da Didática com a formação de professores de modo que os egressos dos cursos pudessem ter melhores condições profissionais” (p.149). Em especial, “não só por tal exigência e sim pela consideração de sua centralidade na formação e exercício da função docente [...]” (MARIN, 2020, p.153). Entendendo que a Didática na formação e no exercício docente proporciona qualidade e inteireza ao processo de ensino e aprendizagem.

Porém, conforme Azzi (2002), “a qualificação é aqui entendida como capacidades e habilidades profissionais [...]” (p.48). Assim sendo, “Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas” (AZZI, 2002, p.58). Há, portanto, contextos bem mais abrangentes e complexos pertinentes a se ater.

As questões que afetam o trabalho e o trabalhador docente estão diretamente vinculados ao contexto político, econômico e social que os circundam, sobretudo no que se refere ao investimento e ingerência do Estado. Apesar de inicialmente, o foco no trabalho dos professores desde o início de suas funções oficiais e formais tenha sido voltado aos aspectos do ensino (MARIN, 2020, p.153), as mudanças políticas de organização do Estado, vivenciadas no mundo pós-guerra, e caracterizadas pelo desenvolvimento de um sistema educativo democrático e de massa, motivaram a reorganização do trabalho do professor. Pois,

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, p.1128).

No Brasil, as reformas, especialmente, a partir da década de 1990 (mil novecentos e noventa), desencadearam o crescimento do acesso à escolarização, provocada pelas políticas de gestão pública, orientadas pela lógica de mercado. Produziram, com efeito, grandes mudanças na organização da escola pública e nos modelos de autonomia e gestão democrática. Por consequência,

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

Para Oliveira (2004), a participação da comunidade no processo de democratização da gestão escolar é uma reforma contraditória. Isso porque as relações entre professores e sociedade passam a ser marcadas pela desconfiança destes últimos com o trabalho do professor, visto que passaram a exercer maior vigilância e acompanhamento, que relegou os docentes à ineficácia e incompetência no exercício de sua profissão.

Com referência ao Estado, “As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p.1132). Responsabilizar os professores pelos resultados de aprendizagem dos alunos e culpá-los pelos maus resultados, medidos pelas avaliações externas em larga escala.

Contudo, ainda se acredita que o professor exerça um trabalho distinto dos demais desenvolvidos no interior da sociedade capitalista, haja vista o processo de ensino ocorrer na dimensão da totalidade. O trabalho é “uma atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno – é também sujeito de sua função partilhada com outros objetos: saber escolar e saber pedagógico” (AZZI, 2002, p.41). É um trabalho inteiro, desde a concepção até a aplicação, por isso não se equipara aos demais trabalhos do sistema. Considerando, portanto, que,

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função (AZZI, 2002, p.41).

A proposição de Azzi (2002) se relaciona com as reformas que provocaram a reestruturação do trabalho docente, uma vez que estas introduziram mecanismos de gestão e organização do sistema educacional, corroborando para a deterioração das condições de trabalho do professor. Por consequência, perdeu-se o sentido e a inteireza do trabalho, posto que,

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

A complexidade do trabalho docente ganha diferentes interpretações e perspectivas. Numa perspectiva de concepção e sentido de seu trabalho, torna-se reducionista e controlado pelos resultados que devem apresentar, por consequência, compromete a essência e riqueza de possibilidades (AZZI, 2002, p.37).

Por outro lado, ganha níveis de complexidades, por causa do excesso de atribuições e demandas dentro, e especialmente, fora da sala de aula, o que sobrecarrega o professor. O processo de precarização do trabalho docente compromete o cerne da ação docente, o saber pedagógico, conceituado por Azzi (2002) como o saber que fundamenta ação docente e que é construído cotidianamente pelo professor (p.43).

No dia a dia da sala de aula, a ação docente é responsável pela práxis criadora, o que permite o professor se identificar como sujeito e produtor do trabalho. “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140). Ao comprometer a essência e desconfigurar o sentido do trabalho docente, a percepção de compreensão da dimensão de totalidade do processo de ensino se esvazia e se descaracteriza.

Com referência ao trabalho docente, a Didática é o eixo central na formação e no exercício profissional do professor. A Didática será o assunto principal do próximo item, para que possamos verificar, com clareza, sua importância desde a formação inicial até a prática cotidiana do professor. Destacaremos a trajetória e os movimentos, a fim de demonstrar o lugar dessa disciplina e área de conhecimento na formação de professores e no trabalho docente.

3.3. DIDÁTICA: GÊNESE, TRAJETÓRIA E MOVIMENTOS

Antes de enfatizarmos os movimentos acadêmicos ocorridos às últimas décadas, em torno da Didática, apresentaremos um breve retrospecto histórico de sua sistematização. Libâneo (2013, p. 59) afirma que “a história da didática está ligada ao aparecimento do ensino como atividade planejada e intencional dedicada à instrução”. Para o autor, “até meados do século XVII não podemos falar de Didática como teoria do ensino”.

Conhecido como ponto de partida, o marco teórico da Didática é a primeira obra clássica, a *Didática Magna*, escrita por Comenius (1592 – 1670), (OLIVEIRA, 1998). Após Comenius, Rousseau (1712 – 1778) propõe uma concepção de ensino com base nos interesses e nas necessidades da criança. Em seguida, Pestalozzi (1746 – 1841) escreve o método intuitivo. Herbart (1766 – 1841) outro autor da Didática, também discute sobre a temática, e entende que educar o homem significa instruí-lo. Esse teórico inspirou a pedagogia conservadora ao formular passos sistemáticos de ensino. “Nessa fase, o conteúdo do campo vai-se reduzindo pouco a pouco ao estudo de métodos e procedimentos de ensino” (OLIVEIRA, 1998, p.18).

As ideias pedagógicas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e de muitos outros formularam as bases do pensamento pedagógico europeu, e a partir de então, “até meados do século XX, reivindica-se o caráter de ciência para a Didática, intensifica-se a ênfase em seu caráter técnico, e sob a influência de Piaget, propõe-se a substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos métodos ativos de ensino” (OLIVEIRA, 1998, p.19).

Já no contexto histórico brasileiro, a Didática se inicia com a colonização, por meio da educação jesuíta, que era ofertada para os índios e para os filhos dos colonos. A educação dos colonos se resumia a orientações dogmáticas pautadas na memorização, raciocínio instrumental e formação de caráter. Portanto, a Didática consistia em um conjunto de regras prescritivas.

Com a Reforma Pombalina, houve restrição à atuação católica, e a difusão da atuação de professores leigos. Nasce o estado laico, com a Reforma Benjamin

Constant, mas ainda centrada na perspectiva pedagógica tradicional e leiga. A pedagogia tradicional estende-se até o início do século XX.

De 1930 (mil novecentos e trinta) a 1980 (mil novecentos e oitenta), ocorreram mudanças político-econômicas que influenciaram a organização do ensino. Entre estas se destacam a instituição do Ministério da Educação e a Reforma Francisco Campos, ensino centrado no atendimento ao mercado de trabalho e na organização das universidades. Só mais tarde surge abordagens que a questionaram, a saber, o Movimento Escola Nova, que considera o aluno como sujeito da aprendizagem. A esse respeito, Oliveira (1998) reitera:

Quanto à caracterização da didática nos currículos dos cursos de formação do educador, no Brasil, para efeito deste estudo, importa ressaltar que, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, essa área aparece na complementação pedagógica obrigatória à obtenção da licenciatura, ao mesmo tempo como curso (envolvendo as matérias de formação pedagógica) e como disciplina. Pouco a pouco, o curso de didática vai-se extinguindo dos currículos, sendo substituído por outras alternativas de formação didática do licenciando, tal como possibilitado pelo Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que extingue a obrigatoriedade do curso em pauta. Como disciplina, estudos da área (p. ex.: Garcia 1994) mostram que, até a década de 1950, o conteúdo da didática privilegia os temas e procedimentos técnico-metodológicos com inspiração escolanovista (p.19).

O movimento Escola Nova buscava construir na escola a dinâmica social, tomando por base a valorização da criança. A didática é inaugurada como disciplina nos cursos de formação de docentes. Nas licenciaturas, vigora o modelo 3+1 (três mais um), que consistia em três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica no final da formação (Decreto 1.190/39). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024/61 institui a Prática de Ensino (estágio), que vigorou até a Resolução N°02, 2002 – CNE (Conselho Nacional de Educação). Nesse contexto, a Didática acentua o caráter prático técnico, e após 1964 (mil novecentos e sessenta e quatro) centra-se na organização do processo de ensino.

A constituição da área da Didática se fortaleceu nas últimas décadas, a partir de críticas ao modelo em vigor, sistematizadas em três principais temáticas, a crítica “de sua construção na perspectiva do liberalismo, o da negação do momento anterior

e, finalmente, o da reconstrução da didática na perspectiva progressista” (OLIVEIRA, 1998, p.19). Segundo Oliveira (1998), essas críticas ampliaram os estudos acerca do papel da Didática tanto na formação de professores quanto na construção epistemológica.

A didática assume a característica de um campo descritivo e explicativo da realidade do ensino, e tem seu conteúdo na produção intelectual brasileira constituído de discussões, de um lado, sobre aquelas críticas e sobre o papel da didática nos cursos de formação de professores (Salgado 1982; Candau 1983), e, de outro, acerca das tendências pedagógicas no interior das quais a didática se constrói (Libâneo 1985) (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

Avançando nos estudos, as teorias críticas se interessam pelo contexto social onde o ensino é desenvolvido. A didática se vincula, então, aos objetivos educacionais, uma vez que estes se relacionam com o processo sócio-histórico e dialético de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido,

[...] a Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, concebendo-a como área da pedagogia, que tem o ensino e a aprendizagem historicamente situados, como objeto de preocupação (MARIN, PIMENTA; 2015, p.82).

A Didática é a área de conhecimento que tem o ensino e aprendizagem como objeto de estudo. É um campo disciplinar que se preocupa com o ensino e a aprendizagem na prática educacional social, e a sala de aula é o *lócus* constitutivo dessa prática. Nessa perspectiva, opõe-se ao conceito tradicional de Didática, que, como disciplina se restringia e se limitava a transmitir métodos e técnicas de ensino, com base em uma vertente linearizada, que desconsiderava questões contextuais de espaço e tempo. Ainda conforme Candau (2005):

A didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (p.13-14).

No contexto brasileiro, a trajetória recente da Didática, bem como a busca pela mudança de paradigma estão relacionados à organização e realização do I Seminário, “A didática em questão” (CANDAU, 2005), o qual inaugurou um novo tempo de discussões, debates e produção na área. Um dos principais objetivos que impulsionaram a realização deste evento foi a necessidade de repensar a Didática, em especial, ao anseio de superar uma mera didática instrumental. Nesta direção, Faria (2011) relata que:

Na década de 1980, com relação ao ensino, ao modo de concebê-lo, em específico, fazia-se a crítica a um ensino de base instrumental e tecnicista predominante nas propostas e planos educativos, como também nas práticas dos professores. A didática, assim concebida, atendia aos interesses de reprodução do *status quo*, uma vez que colocava professores e alunos na posição de consumidores e repetidores daquilo que estava nos livros, manuais e planos das Secretarias de Educação (p.197).

A fim de organizar um movimento oposto ao modelo tecnicista e instrumental, criaram-se os seminários “A didática em questão”, sob a coordenação de Vera Maria Candau, primeira organizadora e uma das principais idealizadoras. Esse evento surgiu com o propósito de fortalecer e impulsionar os professores da área a se organizarem em uma área de estudo, com vistas à produção de debates e temas, promotores da superação estritamente instrumental da didática. Assim sendo concebe-se a ideia da Didática fundamental:

[...] [que] cumpre um papel muito importante na reviravolta da área nos anos de 1980. Houve depois do primeiro, mais dois seminários “A didática em questão” (1983, 1985, respectivamente), trazendo à luz questões fulcrais da didática e inaugurando as primeiras discussões sobre a didática como campo epistemológico. Considero essencial trazer essa questão que hoje ressurgue

com muita veemência após um longo período de invisibilização da área (D'ÁVILA, 2020, p.200).

De início, essas discussões aconteceram nos seminários “A didática em questão” e nos encontros de “Práticas de ensino”. Após três edições, estes dois eventos distintos, com propostas complementares, fundiram-se em um único evento e recebeu o nome de “Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino” (Endipe). Os Endipes são um dos maiores, ou o maior movimento pedagógico em prol da Didática. Ao expor uma breve retrospectiva sobre o que representou e o que representa o Endipe, D'Ávila (2020) declara que:

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – emerge como um encontro necessário, atualmente encontro bianual, entre pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir questões problemáticas atinentes a área da Didática. O primeiro Endipe foi emblemático e aconteceu em 1982, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio). Não tinha esta sigla; se constituiu inicialmente como um seminário, o primeiro se intitulou: “A didática em questão” e foi organizado pela Professora Vera Maria Candau na PUC-Rio. [...] Os frutos deste seminário nos conduziram à ideia da didática como conhecimento de mediação. Para explicar melhor, a educação, como prática social compreendida numa perspectiva contextualizada e histórica, rompendo-se, pois, com o paradigma tecnicista (p.199).

A mobilização produzida pelos seminários “A didática em questão”, no início da década de 1980 (mil novecentos e oitenta), motivou e congregou muitos professores universitários e pesquisadores da área de Didática, inclusive, os participantes do “Encontro nacional de Prática de Ensino”, que ocorria paralelamente, uniram-se àqueles seminários. Desde a gênese, o evento, “A didática em questão”, tem o objetivo de oportunizar discussão e aprofundamento acerca de uma Didática crítica. Faria (2011) chama a atenção sobre:

A necessidade de uma concepção crítica de didática, notadamente, a partir de uma proposição que expressasse uma compreensão relacional das esferas teóricas e práticas da pesquisa e do ensino em didática, teve como

marco importante a fusão dos seminários A Didática em Questão e dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino (p.199).

Em um texto comemorativo do “XX Endipe 2020”, Libâneo (2020) apresenta um relevante depoimento acerca de seu envolvimento, suas participações e contribuições nos Endipes. Também ressalta a retrospectiva histórica dos dois eventos que culminaram no modelo de organização, empregado até os dias atuais. A seguir, transcrevemos parte do depoimento do autor.

Meu envolvimento com os Endipes ocorreu desde o início como participante e como integrante de mesas de Simpósios, além de ter coordenado a Comissão Organizadora do VII e do XI em Goiânia. Os registros históricos mostram que até o IV Endipe realizado em Recife em 1987, os encontros de professores de Didática e de professores de Prática de ensino eram realizados em separado. Os professores de prática de ensino realizaram o Encontro Nacional de Prática de Ensino, sucessivamente em 1979 (Santa Maria), 1983 (São Paulo, USP) e 1985 (São Paulo, PUC); os professores de Didática realizaram os Seminários a Didática em Questão, sucessivamente em 1982, 1983 (Rio de Janeiro) e 1985 (São Paulo, USP) (LIBÂNEO, 2020, p.95).

O quadro 03 apresenta o retrospecto histórico dos Endipes, desde o último (até então) evento, realizado em 2020 (dois mil e vinte) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além disso, mencionamos este (Rio 2020) como o primeiro evento realizado na modalidade remota, por causa da crise sanitária do coronavírus. Até os primeiros “Seminário: A Didática em Questão” (em 1982) e “Encontro Nacional de Prática de Ensino” (em 1979):

Quadro 03 – Ano, tema e local de realização dos Endipes.

Ano	Evento	Local
2020	XX Endipe – “Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas”	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (e IES parceiras)
2018	XIX Endipe – “Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade”	Universidade Federal da Bahia – Salvador (e IES parceiras)
2016	XVIII Endipe – “A Didática e Práticas de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”	Universidade Federal do Mato Grosso - Cuiabá
2014	XVII Endipe – “A Didática e Práticas de Ensino na relação entre escola, formação de professores e a sociedade”	Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza
2012	XVI Endipe – “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”	Universidade Estadual de Campinas - Campinas
2010	XV Endipe – “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte
2008	XIV Endipe – “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”	Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre
2006	XIII Endipe – “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”	Universidade Federal de Pernambuco - Recife
2004	XII Endipe – “Conhecimento universal e conhecimento local”	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba
2002	XI Endipe – “Igualdade e diversidade na educação”	Universidade Federal de Goiás – Goiânia
2000	X Endipe – “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
1998	IX Endipe – “Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula”	Universidade de São Paulo – Águas de Lindóia
1996	VIII Endipe – “Formação e profissionalização do educador”	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis
1994	VII ENDIPE – “Produção do conhecimento e trabalho docente”	Universidade Federal de Goiás - Goiânia
1991	VI Endipe – “Perspectivas do trabalho docente para o ano de 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias”	Universidade Federal do Rio Grande do sul – Porto Alegre
1989	V Endipe – “Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino”	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte
1987	IV Endipe – “A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira”	Universidade Católica de Pernambuco - Recife
1985	III Seminário A Didática em Questão	Universidade de São Paulo – São Paulo
1985	III Encontro Nacional de Prática de Ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo
1983	II Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
1983	II Encontro Nacional de Prática de Ensino	Universidade de São Paulo – São Paulo
1982	I Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
1979	I Encontro Nacional de Prática de Ensino	Santa Maria

Fonte: D’Ávila, 2020.

As informações contidas no quadro 03 sintetizam mais de 40 (quarenta) anos de um trabalho coletivo, com a contribuição de pesquisadores nacionais e internacionais. Durante as edições, difundiu-se um debate democrático acerca dos problemas, advindos da Didática, do contexto nacional, regional e político-educacional brasileiro. Além dos Endipes acrescenta-se ainda, “[...] a adesão de outros educadores, com a criação do Grupo de Trabalho de Didática da Anped e com o aumento dos estudos, a área ganha consistência” (FARIA, 2011, p.199). Faria (2011) relata que:

O movimento da didática, desde os seus primórdios, é considerado pelos sujeitos uma obra coletiva, ou uma construção coletiva, uma vez que os problemas envolvendo o ensino e a pesquisa na didática, a necessidade de problematizar e repensar a concepção de ensino predominante nas práticas dos professores, de colocar em questão seu objeto de estudo e a busca da especificidade e identidade da área, desafiava, incomodava e mobilizava os educadores que estavam sintonizados com as lutas por uma sociedade democrática, justa e igualitária, ao mesmo tempo em que se empenhavam em conhecer e discutir os problemas da realidade educacional brasileira e sistematizar orientações didático-pedagógicas capazes de contribuir com a superação dos problemas enfrentados pela educação do País (p.199).

A imprescindibilidade de repensar o ensino e a prática pedagógica dos professores numa perspectiva contextual, para conhecer a realidade brasileira, as especificidades e as possibilidades, provocou a mobilização educacional na área da Didática. Foi e é uma trajetória de muito esforço que ainda prossegue com esses ideais. Segundo Faia (2012):

A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese (FARIA, 2012, p.13).

Portanto, a consolidação do estudo e da produção da Didática, como teoria do ensino, proporcionará condições de garantia, para transmitir às novas gerações um ensino crítico, contextualizado e de qualidade. Apresentamos, neste item, o panorama da gênese, dos movimentos e da trajetória, ainda em andamento da Didática. No próximo item, iremos discorrer a relação da Didática com a pedagogia.

3.4. PEDAGOGIA E DIDÁTICA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A relação da pedagogia com a Didática surge com a sistematização dessas duas áreas do conhecimento como ciência. De acordo com Franco (2008), o movimento efervescente, responsável pela produção de conhecimento científico, a partir do século XVI, culminou com a publicação da obra “Didática magna”, de Comenius. Esse autor procurou dar um caráter científico à prática pedagógica, incentivando estudiosos da época a entenderem que a educação, em sua integralidade, deve ser vista sob o ponto de vista científico.

No entanto, “quem referendou à pedagogia sua qualificação de ciência da educação foi Herbart, ao publicar seu célebre tratado, no final do século XVIII, considerado a primeira obra científica da pedagogia”. Por essa razão, “Herbart é considerado o criador da pedagogia científica” (FRANCO, 2008, p.32).

Atualmente, o conceito de pedagogia distingue-se do formulado por Herbart, pois, segundo Franco (2008), sua concepção valorizava a questão da “arte pedagógica”, sistematizada em métodos e princípios. Contudo, na realidade concreta, a pedagogia parte da prática e à prática retorna. Faria (2012) assegura:

Para os estudiosos a pedagogia é a ciência *da e para* a práxis educativa. Ela é direção de sentido, pois parte da prática educativa para compreendê-la nos seus determinantes e a ela retorna como esclarecimento racional organizando e apontando novas direções. Tem a tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, de modo a contribuir com as exigências concretas postas à humanização (p.02, grifo do autor).

A pedagogia enquanto ciência da e para a práxis educativa contribui para a prática educativa, pois tem uma relação dialética com a Didática, sendo esta a área de conhecimento que estuda o processo ensino-aprendizagem. Ao discutir a relevância do papel da Didática para a pedagogia, Pimenta (2010) declara que:

A Didática, como área da Pedagogia, estuda o fenômeno *ensino*. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma “explosão didática”. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social [...] (p.36, grifo do autor).

É preciso compreender o ensino como prática social, pois os movimentos que envolveram a produção de uma Didática crítica, conforme discutimos no item anterior, apoiaram-se em teorias pedagógicas. Essas teorias guardam as devidas especificidades, porque se fundamentam no materialismo histórico-dialético, para direcionar suas concepções. A esse respeito, Faria (2012) argumenta:

Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente (FARIA, 2012, p.08).

Das três teorias pedagógicas citadas por Faria (2012), selecionamos, para discorrer, a pedagogia histórico-crítica, pois esta é considerada por seus estudiosos a mais predominante no meio acadêmico, tendo sido a teoria educacional estudada em nosso curso de mestrado ao longo das disciplinas. Descreveremos, em linhas gerais, a formulação e as contribuições, por ser uma das teorias que aproximam a pedagogia da Didática. Considerando que esta apresenta fundamentos para diversas áreas que compõem o campo do fenômeno educativo, mais especificamente já na sua origem

está extremamente preocupada com o processo ensino-aprendizagem e nela estão as bases teóricas e metodológicas para a constituição de uma Didática crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica é sistematizada, no final da década de setenta, por Dermeval Saviani. Esta surge com o intento de se impor ao conformismo, pregado pelas teorias crítico reprodutivistas. Estas, por seu turno, se limitavam à constatação do sistema de reprodução de classes, que entendiam a educação, apenas como mecanismo ideológico de dominação, sem sugerir proposta de intervenção, para reverter tais imposições.

A partir de então, assentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação busca criar alternativas para superar o reprodutivismo, deixando de se concentrar apenas na crítica. O reprodutivismo cede espaço às questões pedagógicas e à valorização da escola como importante instrumento às camadas populares. Dessa forma, o sentido fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2013, p.86).

A relação da pedagogia histórico-crítica com a realidade escolar do presente abrange dois aspectos: o primeiro surge em decorrência das necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais (SAVIANI, 2013, p.80); e, o segundo, compreende que a relação com a realidade escolar implica na compreensão dessas realidades nas suas raízes históricas.

Tendo consciência do contexto social contraditório em que nos encontramos, é possível perceber a necessidade de um posicionamento crítico, visto que “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento [...]” (SAVIANI, 2013, p.84). É, portanto, pertinente uma maior qualidade na transmissão do saber sistematizado em forma de saber escolar.

Segundo Pimenta (2010), “a Pedagogia, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que a estuda e a constitui” (p.35). A pedagogia como ciência, tem a educação como objeto, esta, por sua vez é apreendida em sua concreticidade, captada no devir, ou seja, na dialeticidade. Assim sendo, ocorre, de modo contínuo, a ressignificação epistemológica, por sempre tomar a prática como referência (PIMENTA, 2010). A pedagogia é, pois, uma ciência da prática, que, conforme já dito, parte da prática, e a esta retorna.

Nosso entendimento é o de que a pedagogia, como teoria da educação, se dirige de modo intencional e sistemático para o problema da relação educador-educando de modo geral e, no caso específico da escola, para a relação professor-aluno, encaminhando o processo ensino-aprendizagem. Em função dessa especificidade objetiva da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da* e *para* a práxis educativa. A problemática concreta da educação, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada. Constitui-se no ponto medular, central, da reflexão pedagógica (FARIA, 2012, p. 12, grifo do autor).

A relação entre pedagogia e Didática envolve a pedagogia teoria da educação e a Didática teoria do ensino e da aprendizagem, ambas se tornam indissociáveis, pois, na realidade concreta, educação e ensino-aprendizagem estão intrinsecamente relacionados. Em outras palavras, não se conhece uma, sem conhecer a outra, e não se investiga uma, desvinculada da outra.

Consoante Faria (2012), a problemática concreta da educação é a problemática da formação humana. Cabe aqui, então, evidenciar o papel da Didática na formação de professores, uma vez que estes estão diretamente envolvidos, por meio da prática pedagógica, na formação dos sujeitos. Pois para Pimenta (2013, p.144), o ensino é realizado por seres humanos e como prática social complexa é transformado pela relação entre os sujeitos nele envolvidos em contextos situados socialmente e institucionalmente. A seguir veremos como essa relação se dá pela Didática enquanto disciplina central na formação de professores.

3.5. A DIDÁTICA E SUA CENTRALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Monteiro e Maia (2015, p. 214) a Didática ocupa um papel importante na formação de professores o que exige “compreender como esta disciplina se relaciona com a prática pedagógica do futuro professor, uma vez que engloba conhecimento teórico científico e técnico-prático, interligando prática e teoria”.

Identifico -me com Azzi (2002), quando afirma ser um dilema assumir a jornada múltipla de ser professora, que participa da formação de futuros professores, e ser professora, que estuda a prática de professores. A autora ainda afirma que “a experiência de um professor de Didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela [...]” (2002, p. 35).

Há complexidade conceitual, em torno do termo Didática, principalmente, com referência à clareza de entendimento dos diversos campos de atuação. Em conformidade com Faria (2018), “A preocupação com clara definição do objeto da didática se colocava quando nos estudos se observa que ele (o objeto da didática) não é nem o ensino, nem a aprendizagem, mas o ensino e sua intencionalidade [...]” (2018, p.39). E como campo disciplinar preocupa-se com o ensino e a aprendizagem como prática educacional social. A Didática, portanto,

[...] contribui para a relação com outros campos de conhecimentos na formação de professores; como disciplina de curso, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo ensino-aprendizagem com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela com o objetivo de transformá-la a partir das necessidades aí identificadas para direcioná-las para o projeto de humanização (FARIA, 2018, p.48).

A Didática é a área de estudo e pesquisa, que se ocupa do ensino formal e intencional, e da aprendizagem como resultado desse processo. Ao pesquisarmos os fundamentos da Didática, observamos a contribuição desta na e para a formação de

professores, uma vez que é uma disciplina de ensino nos cursos de formação. Entendemos que não há docência ou prática docente sem a aplicação dos conhecimentos didático-pedagógicos. Por fim, cumpre ressaltar que a Didática não se limita a técnicas e instrumentos de ensino, posto que,

A prática docente, numa perspectiva crítica, parte da experiência social do sujeito que é o aluno, para em seguida, pela mediação didática, colocar-lhe em contato com conhecimento científico, em um movimento que vai da aparência para a essência, do conhecimento empírico ao conhecimento teórico (FARIA, 2018, p.36).

Em vista disso, a Didática vai além de orientações, métodos de ensino ou instruções de manuseios de “instrumentos pedagógicos”. Não é uma área de conhecimento estagnada ou alienada das questões sociais e contextuais, “Daí a didática estar num contínuo processo de construção e reconstrução, em que o trabalho de pesquisa e reflexão é condição imperativa para a identificação dos rumos a serem tomados” (FARIA, 2018, p.44). É necessário, por esse motivo, compreender que:

[...] o papel da didática nos cursos de formação de professores e no trabalho docente é central, pois, na medida em que é teoria, é ciência do ensino, exercerá a mediação entre as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica (FARIA, 2018, p.52).

De acordo com Faria (2018), o lugar da Didática na formação de professores é central. Sua dialeticidade, como ciência do ensino, se preocupa com as finalidades da educação, à medida em que busca possibilidades para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade. Em cada área dos campos disciplinares estudados na educação básica, a Didática é primordial para a construção de uma prática pedagógica crítica e consciente.

As principais questões, pertinentes à área da pesquisa Didática, se relacionam com os problemas, advindos da formação de professores, em especial, das consequências, provenientes de práticas docentes, resultantes de uma formação didática incipiente e inadequada. Nesse sentido,

[...] a preocupação com as questões de natureza teórico-metodológica que envolve o campo da didática se traduz na necessidade de uma compreensão objetiva da formação de professores e do processo ensino-aprendizagem realizado nas instituições escolares brasileiras [...] (FARIA, 2018, p.52).

Preocupar-se com a formação de professores e com o processo de ensino-aprendizagem, realizados no interior das escolas, é necessário para compreender que a qualidade do ensino e do nível de aprendizagem dos alunos ficam comprometidos, se houver formação didática incipiente. O professor, tanto em sua formação inicial quanto em seu exercício profissional, precisa ter clareza dos instrumentos teóricos e metodológicos, úteis à docência. Assim,

Entende-se que a apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar, essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, para o cumprimento satisfatório desse papel, ele precisa ter uma aguda consciência pedagógica, avançada e crítica. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a apropriação dos instrumentos teóricos necessários à elevação de seu pensar empírico e abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos (FARIA, 2018, p.50).

A contribuição da Didática, enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, é indiscutível, se empregada de modo adequado, e se utilizada em sua completude de atribuições. Não deve ser polarizada, como é comum identificar nos planos de ensino e nas práticas de professores da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura, conforme pontuam Monteiro e Maia (2015):

A especificidade desta disciplina está na busca de transformações das relações que o discente mantém com o saber, trazendo à tona questões do dia-a-dia escolar para serem analisados por alunos e professores. Deste modo o ensino de Didática voltado apenas para a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem desvinculado do contexto social contribui para a formação de um futuro profissional conservador, fundamentado em “receitas”, deixando de lado possíveis conteúdos implícitos nas atividades trabalhadas. Já a Didática voltada apenas para um ensino crítico e transformador, acaba por deixar para trás o fazer pedagógico, os métodos de ensino (p.219).

Em um estudo desenvolvido por Gatti (2010), citado por Monteiro e Maia (2015, p.221), referente às ementas das disciplinas de Didática dos cursos de pedagogia, as autoras observaram, nestes registros, discrepância entre os conteúdos teóricos e práticos. Isso porque havia preponderância dos conteúdos teóricos políticos, sociológicos e psicológicos, em detrimento dos conteúdos práticos. Nas palavras das autoras:

As ementas da disciplina de Didática Geral e daquelas apontadas como específicas foram então comparadas com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. O que se verificou é que há direcionamento à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto. Porém, as ementas dessas disciplinas ainda não evidenciam inter-relação prática instrumental e conteúdos abordados nas disciplinas teóricas, com o objetivo de contribuir de forma significativa para a promoção de ações pedagógicas mais condizentes com a realidade da sala de aula (MONTEIRO; MAIA, 2015, p.222).

Com base nesta citação, percebemos que os licenciandos tiveram formação Didática, rica em conteúdo histórico e filosófico da Didática, em detrimento de uma formação pobre, com prática pedagógica específicas de ensino, voltadas ao contexto social local, considerando a mediação da teoria Didática e da prática de ensino. A conclusão das autoras, a respeito desse problema tão recorrente, indica que a Didática a ser aplicada aos futuros professores, em seus campos de atuação, precisa se imbricar e interdepende.

As análises empreendidas possibilitaram verificar que as ementas das disciplinas Didática e daquelas nomeadas “didáticas específicas” ora focalizam a instrumentalização do professor, ora dirigem-se ao desenvolvimento do conhecimento filosófico do conhecimento pedagógico, mas não estabelecem inter-relação entre eles.

Além de enfatizar a importância da prática instrumental, a Didática tem como objetivo promover discussões sobre a realidade educacional, ensino, aprendizagem, conteúdos, escola – lócus do trabalho docente – o professor e seu trabalho, metodologias e técnicas, política educacional incentivando o futuro professor a investigar o universo da educação em sua totalidade.

A disciplina Didática relaciona conhecimento teórico-científico e técnico-prático, interliga prática e teoria, com o intuito de fortalecer a prática educativa, de forma que os professores possam revê-la e aprimorá-la continuamente (MONTEIRO, MAIA; 2015, p.223).

É necessário reconhecer a indispensabilidade dos futuros professores e dos profissionais, no exercício da profissão docente, cursarem durante a licenciatura a disciplina de Didática, compreendendo tanto a dimensão teórico filosófica quanto a dimensão do cotidiano social, escolar e pedagógico. Essa tomada de decisão política auxiliará o professor, em formação e em desenvolvimento profissional, a relacionar, com criticidade e competência, as questões de base teórica. Assim sendo, no dia a dia de sala de aula e no planejamento de ensino, o docente observará os aspectos da formação humana e intelectual dos alunos.

Para Marin e Pimenta, “a Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos [...]” (2015, p.84), tendo em vista que esses sujeitos, na condição de professores, também participarão da formação de seus futuros alunos. Em face disso, a disciplina de Didática ganha ainda mais importância e responsabilidade.

Por outro lado, apesar de todo o avanço epistemológico da Didática, enquanto área de conhecimento, ainda há muitos problemas, com referência às disciplinas de didáticas específicas, componentes curriculares dos cursos de licenciaturas. Concernente a este assunto, Marin e Pimenta (2015) declaram que:

São limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido a formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente, em cursos nos quais a didática e as metodologias são meros discursos técnicos sobre o ensinar (p.87).

Embora estas contradições sejam há tempo debatidas, ainda não foram superadas, pois está vigente na prática de formação dos licenciandos uma herança cultural das diretrizes antigas. Por muitos anos, fundamentada em uma perspectiva da racionalidade técnica, mantém-se a formação pedagógica no fim do curso ou/e desvinculada da área de estudo e da formação:

A Didática possibilita que os professores das áreas específicas pedagogizem as ciências, as artes, a Filosofia. Isto é, converte-se em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Nesse aspecto, será possível configurar e compreender o campo das Didáticas específicas (PIMENTA; LIMA, 2012, p.155 – grifo do autor).

A colaboração da Didática na formação de professores se efetivará, em sua aplicação, enquanto disciplina, quando oportunizar o desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico (FARIA, 2012). E na mesma medida, a Didática amplia a relevância da qualidade da formação inicial dos professores, quando “assegura o fazer pedagógico na escola” (LIBÂNEO, 2013, p.53), porque “o método é essencial ao processo pedagógico” (SAVIANI, 2013, p.65). Segundo Libâneo, (2016, p.354) a Didática precisa oferecer:

[...] o que é comum e essencial e, ao mesmo tempo, respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. É partindo desse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada.

Pelo exposto, neste item, reafirmamos a relevância da Didática, enquanto disciplina central para e na formação de professores. E, em especial, enquanto prática construída em cada área de conhecimento, haja vista o saber escolar se produzir, através da Didática. No próximo item, a exporemos, enquanto área da pedagogia e área de conhecimento com objeto específico.

3.6. A DIDÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Em relação à grande área educacional, a Didática é uma área autônoma de estudos, por isso, tem objeto próprio, historicamente situado, e não existe fora do contexto social, nem das situações reais do cotidiano. Refletindo numa perspectiva atualizada de estudiosos da área,

Sendo uma área da pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre *o ensino como prática social viva* (PIMENTA, 2010, p.17, grifo do autor).

Para Libâneo (2013), “o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar” (p.55). Segundo o autor, delimita-se o objeto da Didática, como processo de ensino, da seguinte forma: “os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas de ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo” (2013, p.55).

Tendo ciência destes conceitos, compreendemos a necessidade de fortalecer Didática como objeto de pesquisa. E a forma mais efetiva e produtiva, tanto para os pesquisadores quanto para os professores da Rede de Educação Básica, de produção de resultados das pesquisas e do usufruto do conhecimento produzido por estas. Isso

requer, portanto, uma maior aproximação e empatia entre pesquisadores e pesquisados, e uma parceria que objetive o desenvolvimento profissional dos professores, com vistas à educação de melhor qualidade.

É necessário, pois, além de uma melhor relação, uma melhor comunicação dos resultados das pesquisas em educação, especialmente se estas apresentarem investigações das práticas pedagógicas e dos atores, que trabalham com o ensino escolar. Dessa forma, a ampliação do processo de comunicação repercutirá no processo de reflexão das práticas e da qualidade, com o fim de possibilitar o desenvolvimento do processo formativo docente. Além disso,

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p.178).

Assim sendo, as mudanças e ganhos são para ambas as partes. A universidade, como instituição pesquisadora, ganha em nível de pesquisa e produção de conhecimento, e os professores e escolas ganham em desenvolvimento profissional e educacional. Parte-se do princípio de que um ensino de qualidade é o que se busca para as escolas brasileiras, porque “Quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está se adotando a ideia de coerência entre processos investigativos e uma proposição valorativa de educação” (CUNHA, 2013, p.620).

Ao pesquisador, cabe, como sujeito, se apropriar dos instrumentos e métodos científicos, e identificar as peculiaridades e riquezas de informações, disponíveis no ambiente e contexto investigado. Deve saber que os dados não se apresentarão de modo espontâneo, mas devem ser perscrutados e desvelados, pois “o cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo que se apresenta bastante fecundo para uma reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico” (AZZI, 2002, p.56).

Ainda de acordo com Azzi (2002), “o desafio parece ser, portanto, a articulação entre o local e o global; entre os marcos teóricos mais amplos e o cotidiano” (CUNHA, 2013, p.617). É preciso considerar, então, que o ambiente escolar, principal *lócus* investigativo do pesquisador educacional, é lugar de reprodução das relações sociais, e ao mesmo tempo, local que objetiva promover a transformação dessas mesmas relações. Segundo Faria (2018), os estudos aplicados ao ambiente escolar,

[...] procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulando às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola [...] (FARIA, 2018, p.38).

A função da Didática, ao propor métodos para compreender o processo de ensino, auxilia os pesquisadores desta área a entenderem que a sociedade precisa prover as novas gerações dos conhecimentos acumulados pela humanidade. É necessário, para tanto, saber como melhor fazê-lo, conhecer os objetivos e métodos mais eficazes para cada tempo e contexto social (LIBÂNEO, 2013). Contudo, temos identificado uma fuga da pesquisa em Didática para outras áreas de conhecimento, especialmente, no contexto da pós-graduação, ambiente onde a pesquisa mais se difunde. Com a finalidade de discutir essa problemática, Libâneo (2020) argumenta:

[...] em cursos de pós-graduação em educação poucos docentes se ocupam de investigar questões pedagógico-didáticas; há predominância de orientações epistemológicas de outras ciências humanas que consideram a pedagogia e a didática campos de estudo de pouco prestígio acadêmico. Isto significa que, de fato, no meio acadêmico da educação, ao menos na pós-graduação, não cessam as reservas ao reconhecimento do estatuto epistemológico da didática alegando a fragilidade de seu objeto de estudo, sua obsolescência e incapacidade de responder aos atuais desafios da formação de professores (p.98).

Libâneo (2010) defende que a crise do estatuto epistemológico da Didática refere-se à uma suposta fragilidade do objeto de estudo e ao solapamento de outros campos científicos que têm a intenção de substituir seu objeto de pesquisa por outros.

O autor ainda usa a metáfora “Ítaca e o canto das sereias”, para afirmar que muitos pesquisadores e professores da área da Didática têm deixado se “encantar” por outras áreas de conhecimento. Em vista disso, outras áreas se apropriam do objeto de estudo da Didática. Nessa mesma perspectiva, Faria (2011) expõe um levantamento sobre as frequentes queixas proferidas por vários estudiosos da Didática, durante os dois principais eventos da área:

Nos últimos anos, em especial no interior dos Endipes e do GT de Didática da Anped, estudos (SFORNI, 2008; FRANCO; GUARNIERE, 2008; LIBÁNEO, 2008; e MARTINS; ROMANOWSKI, 2010) vêm demonstrando que o objeto de estudo da área está novamente posto em questão. Palavras como *esvaziamento*, *enfraquecimento*, *dispersão*, *esfumaçamento*, *esgarçamento*, *fragmentação* têm aparecido nos estudos e debates para designar o momento atual do ensino e da pesquisa na área (FARIA, 2011, p. 252, grifo do autor).

É imprescindível um estudo que não só investigue a constatação do esvaziamento da área da didática para outras áreas de estudo, mas também proponha possibilidades de reversão desse quadro, para fortalecer a Didática. A área de estudo da Didática é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, e central à formação de professores, razão pela qual não se pode substituí-la ou enfraquecê-la, dada a importância científica e social.

Para tanto, ao fazer o levantamento dos dados nos sites dos PPGEs da Região Norte, e a partir das linhas de pesquisa selecionadas procurarmos as teses e dissertações que têm relação com a Didática, prontamente nos remetemos à nossa fundamentação teórica. Pois, quando nos debruçamos à busca por nosso objeto de pesquisa, nossa base e direção são justamente os conceitos que aqui foram apresentados.

Defendemos a necessidade destes itens acima descritos, e o fazemos porque entendemos que sem estes não saberíamos identificar quais trabalhos teriam ou não relação com a Didática, uma vez que se faz pertinente historicizá-la e contextualizá-la. Como também, os objetos que possuem interfaces com esta, estão entrelaçados às questões aqui apresentadas.

Por conta disto, vimos ao longo desta seção, os fundamentos da educação e da Didática, com ênfase no trabalho e na educação; do trabalho docente; da gênese, trajetória e movimentos da Didática; da relação entre a Didática e a pedagogia. Também evidenciamos o papel da Didática na formação de professores e como área de conhecimento. Desta feita, temos um suporte teórico para selecionar, apresentar e descrever os objetos dos discentes dos PPGEs da Região Norte. Apropriando-nos ainda do referencial analítico de conceituação da Didática em campos e dimensões, a fim de identificar, classificar e qualificar os trabalhos selecionados.

4. ANÁLISE DO LUGAR DA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DISCENTE NOS PPGES DA REGIÃO NORTE

A presente seção está designada à descrição e análise dos dados da pesquisa. Pois, segundo Frigotto (1991, p.88), ao fazer o levantamento dos dados da realidade que se está pesquisando é preciso organizá-los para sua análise. Retomando, para isso, nosso objeto, que é a produção de pesquisa em Didática das dissertações e teses dos discentes no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2010 a 2020.

E tendo como norte o alcance dos nossos objetivos, os quais são: como objetivo geral analisar o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGes da Região Norte. E específicos: identificar o contexto dos principais desafios da Didática como área de conhecimento nos PPGes da Região Norte; e descrever os objetos de pesquisas das dissertações e teses, com relação à área da Didática, no período de 2010 a 2020.

Após realização do levantamento de dados na Plataforma Sucupira e nos sites dos programas de pós-graduação da Região Norte selecionados para esta pesquisa. Nos propomos a apresentar os programas, por seus respectivos Estados e universidades federais ao qual pertencem, e como suas linhas de pesquisa estão organizadas. Para em seguida, a partir da linha de pesquisa identificada como a que tem mais proximidade com a Didática, apresentar o quantitativo de trabalhos disponíveis nos sites dos programas.

A partir de então, acessando as dissertações e teses das linhas selecionadas, identificando os trabalhos que têm relação com a Didática, desenvolvemos as análises pelas categorias conceituais da área em campos e dimensões, por meio da descrição de seus principais elementos, sendo possível, analisar qual o lugar que a Didática tem ocupado nas produções discentes dos PPGes da Região Norte.

4.1. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORTE

Os programas de pós-graduação em educação da Região Norte são, em sua maioria, programas novos, especialmente tendo como referência os programas das demais regiões do país. Entre os selecionados, apenas dois têm mais de dez anos de funcionamento e um por ter iniciado há dois anos, ainda não tem publicações disponíveis, visto que a primeira turma ainda está em processo de produção e defesa das dissertações. E apenas dois têm doutorado, os demais, apenas mestrado. Segue a descrição dessas informações no quadro 04 (quatro):

Quadro 04 – Estados da Região Norte, suas respectivas universidades federais, cursos oferecidos reconhecidos pela CAPES (mestrado e doutorado acadêmicos), tempo de funcionamento e anos de publicações selecionadas dos PPGes.

Estado (UF)	Universidade Federal	Curso Oferecido ¹²	Tempo de Funcionamento	Anos de Dissertações e Teses selecionadas	Datas das Dissertações e Teses selecionadas
ACRE	UFAC	ME	Desde 2014	05 anos	De 2016 a 2020
AMAPÁ	UNIFAP	ME	Desde 2017	02 anos	De 2019 e 2020
AMAZONAS	UFAM	ME e DO	Desde 1987	10 anos	De 2010 a 2020
PARÁ	UFPA	ME e DO	Desde 2003	10 anos	De 2010 a 2020
RONDÔNIA	UNIR	ME	Desde 2010	09 anos	De 2011 a 2020
RORAIMA	UFRR	ME	Desde 2019	01 ano	De 2020
TOCANTINS	UFT	ME	Desde 2012	07 anos	De 2014 a 2020

Fonte: Plataforma Sucupira, 2021.

O Estado do Acre tem a Universidade Federal do Acre (UFAC) como única universidade pública. Seu Programa de Pós-graduação em Educação funciona desde o ano 2014, até o momento, apenas com o curso de mestrado. Sua página está vinculada ao site da Ufac e estão disponíveis as dissertações defendidas entre os anos 2016 (ano em que a primeira turma realizou as defesas) e 2020.

O Estado do Amapá está representado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), única universidade pública do Estado com Programa de Pós-graduação em Educação, também apenas com o curso de mestrado. É o segundo programa mais

¹² ME – Mestrado e DO – Doutorado acadêmicos.

recente da região, e funciona desde o ano 2017. E estão disponíveis em sua página as dissertações defendidas nos anos 2019 e 2020.

O Estado do Amazonas está aqui representado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O programa mais antigo da região, funcionando desde o ano 1987 com curso de mestrado e a partir do ano 2010 passou a oferecer também o curso de doutorado. Os programas de pós-graduação da UFAM têm uma plataforma de biblioteca digital¹³, onde estão armazenadas as teses e dissertações disponibilizadas pelo programa.

O Estado do Pará é o único Estado com PPGEs em duas universidades federais. Porém, para manter o equilíbrio de um programa por Estado, selecionamos o programa com maior tempo de credenciamento. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), que funciona desde o ano 2003 e atualmente oferece os cursos de mestrado e doutorado.

O Estado de Rondônia também está entre os Estados que têm apenas um PPGE. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) funciona desde o ano 2010, até então oferecendo apenas o curso de mestrado. As dissertações disponíveis selecionadas foram defendidas entre os anos 2011 a 2020.

O Estado de Roraima é o que tem o programa mais recente. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) funciona desde o ano 2019. Portanto, a primeira turma de mestrado do programa está realizando suas defesas ao longo do ano 2021 (ano corrente).

E, por fim, o Estado de Tocantins. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), único PPGE do Estado, funciona desde o ano 2012 com o curso de mestrado. As dissertações selecionadas foram defendidas entre os anos 2014 a 2020.

Após identificar as universidades de seus respectivos Estados da Região Norte, os níveis de cursos que seus programas oferecem (apenas mestrado ou

¹³ Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

mestrado e doutorado) e o tempo de funcionamento destes. Vamos à uma melhor contextualização dos PPGEs. Iniciando pela identificação das linhas de pesquisa que compõe cada programa, apresentadas no quadro 05 (cinco):

Quadro 05 – Linhas de pesquisa dos PPGEs da Região Norte.

PPGEs da Região Norte	Linhas de Pesquisa¹⁴
PPGE/UFAC	01 – Políticas e Gestão Educacional
	02 – Formação de Professores e Trabalho Docente
PPGE/UNIFAP	01 – Educação, Cultura e Diversidades
	02 – Políticas Educacionais
PPGE/UFAM	01 – Processos Educativos e Identidades Amazônicas
	02 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
	03 – Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos
	04 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico
PPGE/UFPA	01 – Políticas Públicas Educacionais
	02 – Educação, Cultura e Sociedade
	03 – Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas
PPGE/UNIR	01 – Formação Docente
	02 – Políticas e Gestão Educacional
PPGE/UFRR	01 – Formação de Professores e Práticas Educativas
	02 – Educação e Professores Inclusivos
PPGE/UFT	01 – Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes
	02 – Estado, Sociedade e Práticas Educativas

Fonte: Plataforma Sucupira e sites dos programas, 2021.

¹⁴ Em destaque estão as linhas de pesquisa selecionadas.

O PPGE/UFAC, que está organizado por meio das duas linhas descritas no quadro, segundo consta na apresentação de sua página virtual “evidenciam seu compromisso pedagógico e sociopolítico na análise das políticas educacionais, a gestão educacional, a formação de professores e o trabalho docente como elementos centrais nos processos educacionais¹⁵”, os quais, ainda segundo apresentado no site do programa são “constituídos e constituintes da realidade social e cultural na qual se realizam”. Entre as duas linhas a selecionada como a que mais se aproxima da área da Didática é a linha de *Formação de Professores e Trabalho Docente*.

O PPGE/UNIFAP também está organizado em torno de duas linhas de pesquisa. Segundo consta no site do programa, este tem por objetivo “formar docentes-pesquisadores, capazes de atuar no magistério e em pesquisas cujo foco central seja a educação, buscando pautar sua práxis na valorização da educação pública, gratuita, laica, democrática e inclusiva¹⁶”. As duas linhas do programa não têm relação ou proximidade direta com a Didática. Porém, considerando a necessidade selecionar a linha que tenha alguma possibilidade de ter alguns trabalhos relacionados à Didática, optamos pela linha *Educação, Cultura e Diversidades*.

Já o PPGE/UFAM, por ser um programa mais estruturado, inclusive pelo tempo de funcionamento que tem (desde 1987), sendo o mais antigo da região, está organizado em quatro linhas de pesquisa. São linhas que possuem temáticas variadas que vão de identidades Amazônicas, políticas públicas, formação docente à educação especial. Mas a linha que mais se aproxima à Didática é *Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos*.

Segundo consta no site do PPGE/UFPA, a proposta pedagógica deste programa “é norteada pelos princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e integração ensino-pesquisa¹⁷”. Portanto, é um programa bem aberto e de linhas com

¹⁵ Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

¹⁷ Disponível em: <http://www.propesp.ufpa.br/index.php/mestrados-e-doutorados>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

temáticas amplas, as quais vão de políticas públicas, cultura e sociedade à formação e trabalho docente. Para tanto, entre as linhas do programa, a que mais apresenta afinidade à Didática é *Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas*.

Os demais programas PPGE/UNIR, PPGE/UFRR e PPGE/UFT têm duas linhas de pesquisa cada. Segundo consta na página do PPGE/UNIR este “abrange os processos educacionais e seus fundamentos, com base nos conhecimentos teórico-práticos do fenômeno educativo escolar e não-escolar, e nas relações com a Sociedade e o Estado¹⁸”. Desta feita, suas linhas se distinguem em formação docente e políticas e gestão educacional. Sendo a linha de *Formação Docente* a selecionada como mais próxima à área da Didática.

Quando acessamos o site do PPGE/UFRR por volta do mês de junho de 2021 ainda não havia dissertações disponíveis, visto que o programa ainda está completando seus dois anos de funcionamento. Ao retornar os acessos ao início do mês de dezembro de 2021, não tivemos êxito, pois a página não abria. Procuramos o endereço de e-mail da coordenação do programa na Plataforma Sucupira e enviamos uma mensagem solicitando esclarecimentos, e recebendo a seguinte resposta:

Tivemos um problema nas páginas da UFRR devido invasão de hackers, ainda estamos em processo de reativação da página, quanto à disponibilidade de defesa das primeiras dissertações estamos finalizando os procedimentos de entrega das primeiras dissertações defendidas, somente com a entrega de todas as documentações e trâmites internos de finalizar os textos. Portanto, estamos dependendo dessas tramitações e do retorno da página para disponibilização, e também será disponibilizada no repositório da UFRR assim que forem entregues todas as documentações e textos. Estamos finalizando a primeira turma (ppgeduc@ufr.br, 2021)¹⁹.

Apesar de ter sido muito grata pela disponibilidade de um dos representantes da coordenação retornar aos nossos questionamentos, o conteúdo da resposta não favoreceu nossa pesquisa concernente aos dados do PPGE/UFRR. Pois será o único

¹⁸ Disponível em: <https://ppge.unir.br/pagina/exibir/2384>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

¹⁹ Email recebido em 24 de novembro de 2021.

programa que não terá dissertações disponíveis até a data da produção desta análise. Todavia, mesmo que não seja possível ter acesso aos trabalhos até a presente data, entre as duas linhas de pesquisa do programa, a linha *Formação de Professores e Práticas Educativas*, seria a linha que mais tem proximidade com a Didática.

E por fim, segundo informação do site do PPGE/UFT, este tem por objetivo “formar profissionais qualificados para a área da Educação que desenvolvam pesquisas relacionadas à formação docente e práticas educativas no contexto multidimensional que abrange sociedade²⁰”. Entre as duas linhas do programa, a que mais tem afinidade à Didática é a linha de pesquisa *Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes*.

A seguir, no quadro 06, apresentamos as ementas das linhas de pesquisa que foram selecionadas, por terem mais aproximação com a Didática que as demais linhas de seus programas. Para a partir de suas leituras identificar em seus conteúdos os desafios postos à Didática para as possibilidades de produção de pesquisas em seus contextos.

Quadro 06 – Linhas de pesquisa dos PPGEs da Região Norte selecionadas e suas respectivas ementas.

PPGEs da Região Norte	Linha de pesquisa que têm relação com a Didática	Ementa das Linha de Pesquisa que têm relação com a Didática
PPGE/UFAC	Formação de Professores e Trabalho Docente	Essa linha volta-se para análise dos processos de constituição dos saberes docentes, considerando os contextos da formação inicial e em serviço, bem como busca compreender os dispositivos que estruturam a organização do trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais. Ao lado disso, tem ainda como foco de interesse questões relacionadas à organização da carreira, ao desenvolvimento profissional e à formação identitária dos profissionais

²⁰Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

		da educação que trabalham nos diferentes espaços educacionais da Amazônia e os efeitos das políticas de formação e qualificação docente para o desenvolvimento sociocultural e educacional da região.
PPGE/UNIFAP	Educação, Cultura e Diversidades	Estuda a relação entre educação, as diversas culturas e as diferenças que compõem a sociedade brasileira. Contempla questões referentes ao multiculturalismo e à interculturalidade, como dimensões políticas, epistemológicas, ontológicas e educacionais. Analisa as relações interativas entre Escola, escolarização de grupos historicamente excluídos, sociedade e seus múltiplos espaços histórico-educativos, em realidades culturais marcadas pela pluralidade.
PPGE/UFAM	Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos	Caráter multidimensional e interdisciplinar da formação e práxis do(a) educador(a). Diferentes concepções e formas de “ser educador” e de “fazer educação” ao longo da história. Tendências, perspectivas e novas abordagens teórico-metodológicas no processo de formação dos profissionais da educação. Processo de construção do conhecimento e do espaço profissional do(a) educador(a). Formação do(a) educador(a) como prática criativo-reflexiva. Transformação do(a) educador(a).
PPGE/UFPA	Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas	Desenvolve estudos e investigações que problematizam os processos de formação docente face as recorrentes demandas de mudanças visando à qualificação da ação educativa em instituições escolares. Para isso, analisa os processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada que ocorrem com vistas à atuação nesses espaços educativos, em diferentes níveis de escolarização. As investigações desenvolvidas consideram os contextos socioculturais em que esses processos ocorrem e fazem parte de conjunto de ideias compartilhadas em um determinado momento histórico.
PPGE/UNIR	Formação Docente	Estudar os processos formativos com base em abordagens teóricas que tomam como eixo norteador a profissionalização docente. Analisar a

		construção de saberes e competências dos professores na perspectiva de definir e trabalhar as bases epistemológicas da formação inicial e continuada.
PPGE/UFRR	Formação de Professores e Práticas Educativas	A linha investiga a formação de professores e as práticas educativas e tem como eixos condutores a reflexão sobre a realidade educacional e pedagógica para a construção epistêmica da prática docente. Pesquisa estudos que consideram a constituição da identidade docente, as diferentes culturas educativas, as especificidades didáticas e metodológicas e a inserção das novas tecnologias como elementos que compõem a escola a partir da especificidade do contexto regional. Entrelaça a formação de professores e as práticas educativas por meio de pesquisas que dialogam entre as áreas de conhecimento com a finalidade de compreender a práxis pedagógica e permitir a intervenção com ações criativas nos espaços educativos urbano, do campo e indígena.
PPGE/UFT	Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes	Pesquisa a formação pedagógica e suas interfaces com a docência, a identidade profissional, a profissionalidade, a profissionalização e os saberes docentes nos contextos da educação básica, superior, profissional e tecnológica.

Fonte: Sites dos programas, 2021.

A partir da leitura dos conteúdos das ementas das linhas de pesquisa selecionadas, os temas mais comuns, encontrados entre a maioria, que têm relação à Didática são: saberes e competências docentes (que tem vínculo à dimensão da Didática de fundamentos), prática docente, formação inicial e continuada, formação como prática criativo-reflexiva, práxis do educador(a). Ambos os temas fazem referência ao campo profissional da Didática. Em uma ementa em especial (PPGE/UFRR), encontramos o tema “especificidades didáticas e metodológicas”. Temática que tem relação direta ao campo investigativo e à dimensão de condições da Didática. Infelizmente é o único programa que não teremos publicações disponíveis.

Entretanto, na ementa da linha do PPGE/UNIFAP não encontramos temas que fazem relação à Didática em seu conteúdo. Contudo, como entendemos que a outra linha do programa, por ser sobre políticas educacionais, não traria possibilidades de encontrarmos trabalhos que estabeleçam interfaces com a Didática, a linha de “Educação, Cultura e diversidades” foi, portanto, nossa única opção.

Haja vista termos feito a identificação dos conteúdos das ementas das linhas de pesquisa que foram selecionadas e tenhamos destacado temas que possibilitam encontrarmos dissertações e teses que terão objetos que tenham relação com a área da Didática, passemos para o levantamento quantitativo dos trabalhos disponibilizados nos sites dos referidos programas.

4.2. O LUGAR DA DIDÁTICA NOS PPGEs DA REGIÃO NORTE

A etapa de levantamento dos dados referente às buscas das dissertações e teses dos programas fora longa e exaustiva. Alguns sites são muito simples e de fácil identificação dos trabalhos. Como por exemplo, o site do PPGE/UFAC, que tem suas dissertações organizadas por ano de defesa. Outros, porém, como por exemplo, a biblioteca digital dos programas de pós-graduação da UFAM, são complexos e com distribuição aleatória de seus trabalhos.

Os próximos dados irão descrever a quantidade de produções discentes que foram encontrados nos endereços eletrônicos de cada programa, entre o período de 2010 a 2020, a depender de cada contexto. Iremos apresentar nas tabelas a seguir o total de trabalhos por ano de defesa, os trabalhos referentes à linha de pesquisa selecionada e entre estes os que têm temas relacionados à Didática, iniciando pelo PPGE/UFAC.

Tabela 01 – Quantidade de dissertações do PPGE/UFAC.

ANO	Total de Dissertações (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2016	18	08	03	37,5%
2017	23	12	06	50%
2018	24	13	03	23,07%
2019	21	11	02	18,18%
2020	17	07	0	0%
TOTAL	103	51	14	27,45%

Fonte: site do PPGE/UFAC, 2021.

Entre os cinco anos pesquisados do PPGE/UFAC, há uma certa regularidade de quantidade de trabalhos por ano de defesa, foram encontradas 103 dissertações. Destas, 51 são da linha de pesquisa selecionada (Formação de Professores e trabalho docente). Em relação aos temas afins à Didática encontramos 14 trabalhos. O que representa 27,45% das dissertações da linha, uma média de um quarto das produções discentes.

Considerando que em 2020 nenhum trabalho fora identificado e que em 2016 50% das dissertações da linha foram relacionadas à Didática, notamos uma irregularidade de temas que ora fazem referência à Didática, ora não. Caso que poderia ser objeto de um futuro estudo, pois precisaríamos investigar as razões para essa irregularidade.

A seguir a tabela referente ao PPGE/UNIFAP:

Tabela 02 – Quantidade de dissertações do PPGE/UNIFAP.

ANO	Total de Dissertações (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2019	21	10	01	10%
2020	19	07	02	28,57%
TOTAL	40	17	03	17,64%

Fonte: site do PPGE/UNIFAP, 2021.

Entre as 40 dissertações que estão disponíveis no site do PPGE/UNIFAP, 17 são da linha selecionada e entre estas apenas três dissertações foram identificadas como tendo relação com a Didática. Resultado este previsto pelo fato de as linhas de pesquisa deste programa não terem relação com a área da Didática, e mesmo a selecionada (Educação, Cultura e Diversidades) não apresenta temas que se relacionam aos seus campos e às suas dimensões.

A seguir a tabela referente ao PPGE/UFAM:

Tabela 03 – Quantidade de dissertações e teses do PPGE/UFAM.

ANO	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2010	06	04	02	50%
2011	01	01	0	0%
2012	02	0	0	0%
2013	01	0	0	0%
2014	01	0	0	0%
2015	06	04	03	75%
2016	01	01	01	100%
2017	03	01	01	100%
2018	39	08	06	75%
2019	25	07	02	28,57%
2020	35	10	05	50%
TOTAL	120	36	20	55,55%

Fonte: site do PPGE/SBUFAM, 2021.

Apesar de o programa da UFAM ser o mais antigo da Região Norte, e, portanto, o de mais anos investigados (de 2010 a 2020), a disponibilização de trabalhos por ano não tem regularidade. Em alguns anos foram encontrados apenas um trabalho, em outros dois, três e seis. Portanto, só a partir de 2018 é que se tem uma quantidade de trabalhos disponíveis que reflete a realidade de defesas de teses e dissertações do programa.

A respeito dos trabalhos que têm relação com a Didática o percentual é de 55,55%, referente a 20 trabalhos de um total de 36 da linha selecionada (Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos). O que é considerado relativamente positivo para a produção de pesquisa discente em Didática no contexto do PPGE/UFAM e no contexto da região Norte.

A seguir a tabela referente ao PPGE/UFPA:

Tabela 04 – Quantidade de dissertações e teses do PPGE/UFPA.

ANO	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2011	25	0	0	0%
2012	37	0	0	0%
2013	29	0	0	0%
2014	26	0	0	0%
2015	26	0	0	0%
2016	35	0	0	0%
2017 ²¹	70	12	03	25%
2018	44	08	03	37,5%
2019	54	22	03	13,63%
TOTAL	346	42	09	21,42%

Fonte: site do PPGE/UFPA, 2021.

No site do PPGE/UFPA há uma certa regularidade no número de publicações de um ano para o outro. Contudo, só a partir de 2017 é que identificamos trabalhos da linha de pesquisa selecionada (Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas). O que atribuímos ao fato de, supostamente, ter sido este o ano de sua criação no programa. Porém, esta informação não foi encontrada nas descrições de sua página virtual. Ressaltamos ainda que a média de trabalhos relacionados à Didática é baixo, mesmo considerando somente o período a partir de 2017. Chegando a apenas 21,42%, 09 de um total de 42 trabalhos.

A seguir a tabela referente ao PPGE/UNIR:

²¹ Só a partir de 2017 é que se tem publicações disponíveis de dissertações e teses referentes à linha de pesquisa selecionada.

Tabela 05 – Quantidade de dissertações do PPGE/UNIR.

ANO	Total de Dissertações (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2012	20	10	08	80%
2013	19	10	05	50%
2014	19	09	0	0%
2015	20	11	0	0%
2016	20	10	02	20%
2017	18	10	03	30%
2018	19	08	0	0%
2019	19	10	04	40%
2020	16	10	03	30%
TOTAL	170	88	25	28,40%

Fonte: site do PPGE/UNIR, 2021.

No período de nove anos investigados do PPGE/UNIR há uma regularidade no total de publicações por ano e no número referente à linha de pesquisa selecionada. Todavia, há discrepâncias entre os anos, no que se refere a trabalhos que têm relação com a Didática. Pois, há anos em que se tem oito ou cinco trabalhos, enquanto em outros nenhum.

É um panorama que se repete (semelhante ao PPGE/UFAC) e que não pudemos identificar as causas de tais discrepâncias ocorrerem. Especialmente porque os professores do programa são estudiosos e pesquisadoras em suas áreas e dificilmente orientam pesquisas de mestrado ou doutorado cujos temas não sejam compatíveis aos de suas expertises. Então como se justifica oscilações como estas em que em um determinado ano a linha tem produções discentes em média 50% ou 40% com temas voltados à Didática e em outros anos 0%? Fica aqui o questionamento que poderá servir para futuras pesquisas na área da produção discente em Didática no contexto dos PPGEs.

A seguir a tabela referente ao PPGE/UFT:

Tabela 06 – Quantidade de dissertações do PPGE/UFT.

ANO	Total de Dissertações (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
2014	10	04	01	25%
2015	09	01	01	100%
2016	08	04	02	50%
2017	19	06	05	83,33%
2018	18	07	04	57,14%
2019	08	0	0	0%
2020	03	0	0	0%
TOTAL	75	22	13	13,63%

Fonte: site do PPGE/UFT, 2021.

Os trabalhos disponíveis no site do PPGE/UFT não têm uma distribuição regular. Há anos que há 19 ou 18 trabalhos, enquanto em outros 03 ou 08. Todavia, levando em consideração somente a porcentagem dos trabalhos que foram identificados como da área da Didática em relação à linha de interesse, este fora apenas 13,63%. Um percentual pequeno, inclusive considerando que a linha de pesquisa selecionada tem como título “currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes”, com temas que abordam tanto a formação pedagógica quanto os saberes da docência, os quais estão intrinsecamente relacionados à área da Didática.

A seguir a tabela referente à média das dissertações e teses do PPGEs da Região Norte:

Tabela 07 – Média da quantidade de dissertações e teses dos programas da Região Norte.

Programa/Universidade	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) Defendidas	Total de Dissertações e Teses (disponíveis) da Linha de Pesquisa Selecionada	Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática	Porcentagem de Dissertações e Teses com Temas Relacionados à Didática da Linha de Pesquisa Selecionada
PPGE/UFAC	103	51	14	27,45%
PPGE/UNIFAP	40	17	03	17,64%
PPGE/UFAM	120	36	20	55,55%
PPGE/UFPA	346	42	09	21,42%
PPGE/UNIR	170	88	25	28,40%
PPGE/UFRR	-	-	-	-
PPGE/UFT	75	22	13	13,63%
Total Região Norte	854	234	84	35,89%

Fonte: site dos PPGEs da Região Norte, 2021.

Ao fazer um paralelo entre os PPGEs da Região Norte por meio dos dados que conseguimos levantar em seus sites, podemos apontar alguns primeiros resultados. Na maior parte dos programas não encontramos muitos trabalhos que têm relação com a Didática. Os PPGEs da UFT e da UNIFAP tiveram os percentuais mais baixos e outros três não foram além de um quarto dos trabalhos. O melhor percentual é o PPGE/UFAM com a média de 55,55% das dissertações e teses da linha de pesquisa selecionada que têm relação com a Didática. O que fez alavancar a média geral para 35,89%.

Após fazer uma breve contextualização dos PPGEs da Região Norte, por meio de suas linhas de pesquisas e de identificar quantitativamente as dissertações e teses que têm relação com a Didática percebendo o lugar que esta tem ocupado em termos de número de produções discentes, passaremos à análise dos trabalhos selecionados, categorizando-os em campos e dimensões da Didática, descrevendo seus objetos, relacionando-os à estas categorias.

4.3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DOS DISCENTES DOS PPGES DA REGIÃO NORTE QUE TÊM RELAÇÃO COM A DIDÁTICA

Neste item será apresentado a análise das dissertações e teses dos PPGes da Região Norte que foram identificadas como tendo relação com a área da Didática. Fizemos as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave de cada um dos 84 trabalhos selecionados, “o que permitiu identificar, classificar e qualificar esses dados em campos e dimensões da didática” (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p.586). Após classificá-los, os descrevemos por meio de seus: ano de defesa, nível de formação (mestrado ou doutorado), título, palavras-chave e objetivo geral. A fim de analisar o lugar que ocupa seus objetos de pesquisa na área da Didática. E por fim, apresentamos a qualificação dos trabalhos considerando a análise do cruzamento dos campos e dimensões da Didática. Veremos primeiro as dissertações do PPGE/UFAC.

4.3.1. Dissertações do PPGE/UFAC que têm relação com a Didática

O levantamento de dados do PPGE/UFAC foi um processo tranquilo por conta da organização da página do programa. Apesar de a maioria dos trabalhos (situação comum a todos os programas) não identificarem seus objetos de pesquisa em seus resumos, por meio do título, das palavras-chave e do objetivo geral fora possível chegar à um entendimento a esse respeito. No caso deste programa, foram 14 dissertações, as quais foram classificadas em campos e dimensões da Didática, como apresentado nas tabelas a seguir:

Tabela 08 – Dissertações do PPGE/UFAC em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2016	03	0	0%	02	66,66%	01	33,33%
2017	06	0	0%	05	83,33%	01	16,66%
2018	03	0	0%	03	100%	0	0%
2019	02	0	0%	01	50%	01	50%
2020	0	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	14	0	0%	11	78,57%	03	21,42%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Em relação aos campos da Didática, a maior concentração no PPGE/UFAC está no Campo Profissional com 78,57% dos trabalhos. Os demais trabalhos foram identificados no Campo Investigativo com apenas 21,42%. Não há trabalhos identificados no Campo Disciplinar. A seguir veremos a tabela que apresenta a classificação das dissertações em dimensões da didática:

Tabela 09 – Dissertações do PPGE/UFAC em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2016	03	0	0%	02	66,67%	01	33,33%
2017	06	02	33,33%	02	33,33%	02	33,33%
2018	03	01	33,33%	02	66,67%	0	0%
2019	02	0	0%	01	50%	01	50%
2020	0	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	14	03	21,42%	07	50%	04	28,58%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Já em relação às dimensões da Didática, fora identificada entre as dissertações do PPGE/UFAC a presença das três. A maior parte está concentrada na Dimensão de Condições, com 50% dos trabalhos. Os outros 50% estão distribuídos nas Dimensões de Modos, com 28,58%, e de Fundamentos, com 21,42%, das dissertações.

Em seguida, temos o quadro de descrição dos principais elementos de cada trabalho selecionado. No qual é possível identificar seus objetos, por meio da apresentação dos seus títulos, palavras-chave e objetivos.

Quadro 07 – Principais informações das dissertações do PPGE/UFAC identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações do PPGE/UFAC					
Campo Profissional					
Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2016	Mestrado	Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes	Professores iniciantes; saberes docentes; socialização profissional.	Analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola.
Campo Profissional					
Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2016	Mestrado	Histórias de leituras dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e suas práticas pedagógicas	Histórias de leitura; prática docente.	Analisar qual a relação entre as histórias de leitura dos professores e as práticas desenvolvidas em salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, localizado no estado do Acre.
Campo Investigativo					

Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2016	Mestrado	A organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do Município de Rio Branco	Tempo pedagógico; função da escola; sala de aula; prática pedagógica.	Analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
04	2017	Mestrado	A prática pedagógica do professor de história: um estudo das percepções dos professores nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II de Rio Branco – Acre	Ensino de história; práticas pedagógicas; Ensino Fundamental.	Analisar as percepções que os professores de História do Ensino Fundamental II da rede pública estadual, da cidade de Rio Branco, possuem acerca de sua prática pedagógica.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
05	2017	Mestrado	Docência na educação profissional no Acre: formação e saberes	Educação profissional; saberes da docência; práticas pedagógicas.	Investigar quais as principais implicações do processo formativo inicial e continuado para a constituição dos saberes necessários à docência na Educação Profissional no Estado do Acre, a partir das

					inquietações e observações vivenciadas cotidianamente com relação à trajetória do processo formativo dos docentes da educação profissional até sua entrada em sala de aula.
Campo Profissional Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
06	2017	Mestrado	A prática docente no ensino de sociologia nas escolas públicas de ensino médio: questões didáticas-pedagógicas	Prática docente; saberes didático-pedagógicos; sociologia; materialismo histórico-dialético; pedagogia histórico-crítica.	Analisar os saberes didático-pedagógicos mobilizados pelos professores da disciplina sociologia, na organização e tratamento dos conteúdos de ensino de modo a torná-los significativos para os adolescentes em sua atividade de estudo a partir de uma perspectiva crítica de educação, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas sintonizadas com um projeto de educação emancipadora.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
07	2017	Mestrado	Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de	Saberes docentes; Fisioterapia; ensino superior.	Compreender os saberes docentes que norteiam as práticas

			fisioterapia em Rio Branco, Acre		pedagógicas dos professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia, no município de Rio Branco, Acre.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
08	2017	Mestrado	O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do tempo escolar: pressupostos, crenças e práticas	Tempo escolar; ensinar; aprender; cotidiano da sala de aula.	Analisar como, no ambiente escolar, o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, organiza o tempo escolar e como esta organização interfere na aprendizagem dos alunos.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
09	2017	Mestrado	Formação continuada de professores e tecnologias da informação e comunicação (TIC): das formações às práticas pedagógicas	Reformas educacionais; tecnologias na educação; formação continuada; TIC; prática pedagógica.	Analisar como as formações continuadas em TIC, prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, regulamentadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – CNE, repercutem nas práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede

					estadual do município de Rio Branco – Acre.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
10	2018	Mestrado	Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul	Formação continuada; repercussões da prática pedagógica; Ensino Médio.	Analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
11	2018	Mestrado	A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre	Educação do campo; classes multisseriadas; organização do trabalho pedagógico.	Compreender como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental das classes multisseriadas organiza o trabalho pedagógico, indagando em que medida essa organização contribui para uma educação humanizadora, emancipatória ou crítica.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL

12	2018	Mestrado	A docência na licenciatura em física: mediações presentes nas questões de identidade, profissionalidade e conhecimentos pedagógico-didáticos	Formação inicial de professores; conhecimentos pedagógicodidáticos; conhecimentos específicos; método dialético; institutos federais.	Analisar a prática docente, a partir de uma perspectiva crítica de educação, no contexto da Licenciatura em Física, identificando as repercussões na formação pedagógico-didática dos licenciandos, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
13	2019	Mestrado	Os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do livro didático no ensino de filosofia	Livro didático; didático-pedagógico; educação; ensino de filosofia; Ensino Médio.	Analisar o lugar que o livro didático assume no trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
14	2019	Mestrado	O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências	Coordenador pedagógico; formação continuada; aprendizagem nas ciências.	Analisar como é desenvolvido o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação nas escolas públicas

					do município de Rio Branco/AC.
--	--	--	--	--	--------------------------------

Fonte: site do PPGE/UFAC, 2021.

Após a leitura dos resumos das 14 dissertações selecionadas do PPGE/UFAC e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave e objetivo geral), identificá-las e classificá-las por seus campos e dimensões correspondentes, pudemos descrever seus principais objetos.

Em relação ao Campo Profissional os principais objetos encontrados foram: saberes docentes de professores iniciantes, formação continuada, docência na educação profissional, práticas pedagógicas, prática docente e organização do trabalho pedagógico. Em relação ao Campo Investigativo os principais objetos de pesquisa encontrados foram: o uso do livro didático, organização do tempo pedagógico e tempo escolar em sala de aula.

Referente às dimensões da Didática, na Dimensão de Condições os objetos identificados com mais relação foram: práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico e formação continuada realizada pela coordenação pedagógica da escola. Na Dimensão de Modos os objetos identificados que mais fazem relação foram: organização do tempo pedagógico, prática docente no ensino de sociologia e conhecimento didático no uso do livro didático. E na Dimensão de Fundamentos foram identificados: saberes docentes, formação inicial e continuada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, profissionalidade e conhecimentos pedagógicos didáticos.

Ao qualificar estes objetos a partir dos campos em relação às dimensões, identificamos as seguintes características:

Tabela 10 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFAC considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	0	Fundamentos	0	0
		Condições	0	0
		Modos	0	0
Profissional	11	Fundamentos	03	27,27%
		Condições	07	63,63%
		Modos	01	09,09%
Investigativo	03	Fundamentos	0	0
		Condições	0	0
		Modos	03	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Após analisarmos em conjunto os campos da Didática em relação às dimensões presentes em cada campo, no PPGE/UFAC, considerando que o campo que se sobressai é o Profissional, com 11 dos 14 trabalhos selecionados, a dimensão em que há concentração de objetos é a Dimensão de Condições com 07 dos 11 objetos. Identificando que as temáticas que mais ocupam as pesquisas dos discentes estão voltadas para o condicionamento das práticas e a organização do trabalho didático numa perspectiva da profissionalidade docente.

Ao qualificar os objetos do PPGE/UFAC a partir das dimensões em relação aos campos, identificamos as seguintes características:

Tabela 11 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFAC considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	03	Disciplinar	0	0%
		Profissional	03	100%
		Investigativo	0	0%
Condições	07	Disciplinar	0	0%
		Profissional	07	100%
		Investigativo	0	0%
Modos	04	Disciplinar	0	0%
		Profissional	01	25%
		Investigativo	03	75%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Ao qualificar os objetos das dissertações considerando as dimensões da Didática em relação aos campos, seja na Dimensão de Condições, que é a que mais se sobressai entre as demais, quanto na Dimensão de Fundamentos, a concentração está no Campo Profissional. Apenas na Dimensão de Modos que o Campo Investigativo se destaca.

Portanto, as questões externas e internas que condicionam as práticas e a organização do trabalho pedagógico é a dimensão que mais ocupa os trabalhos do PPGE/UFAC.

A seguir descreveremos as dissertações que foram identificadas como tendo relação com a área Didática do PPGE/UNIFAP.

4.3.2. Dissertações do PPGE/UNIFAP que têm relação com a Didática

O PPGE/UNIFAP fora o programa com menos trabalhos selecionados (com exceção do PPGE/UFRR que não tinha trabalhos disponíveis até o momento da escrita desta dissertação). Pois, além de ter apenas dois anos de publicações disponíveis, também, como já dito anteriormente, esse programa não tem linhas de pesquisa que tenham interlocução com a área da Didática. Escolhemos uma linha “menos distante” e selecionamos três dissertações após várias leituras de seus títulos, a fim de identificar uma relação, mesmo que tênue aos campos e dimensões da Didática, como apresentado a seguir:

Tabela12 – Dissertações do PPGE/UNIFAP em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2019	01	0	0%	0	0%	01	100%
2020	02	0	0%	0	0%	02	100%
TOTAL	03	0	0%	0	0%	03	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

As três dissertações do PPGE/UNIFAP que foram selecionadas estão concentradas no Campo Investigativo. Remetendo-se a questões que se limitam às práticas pedagógicas em um determinado contexto local. O que vemos como insuficiente, mesmo considerando apenas dois anos de produção discente, em um Mestrado em Educação.

Tabela 13 – Dissertações do PPGE/UNIFAP em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2019	01	0	0%	01	100%	0	0%
2020	02	0	0%	01	50%	01	50%
TOTAL	03	0	0%	02	66,7%	01	33,33%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Já em relação às dimensões, duas dissertações do PPGE/UNIFAP inserem-se na Dimensão de Condições, voltadas para situações mais transversais das práticas pedagógicas em contextos sociais com características próprias, como é aqui o caso do Centro Socioeducativo de Internação. E a terceira na Dimensão de Modos, voltada para a ludicidade na Educação Infantil, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 08 – Principais informações das dissertações do PPGE/UNIFAP identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações do PPGE/UNIFAP					
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2019	Mestrado	Educação Ambiental Popular: possibilidade metodológica para problematização das questões socioambientais no Igarapé da Fortaleza/AP	Questões socioambientais; possibilidade metodológica; educação ambiental popular.	Analisar se a Educação Ambiental Popular, como possibilidade metodológica, pode contribuir para a problematização das questões socioambientais no Igarapé da Fortaleza.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2020	Mestrado	Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil	Educação Infantil; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.	Compreender a relação entre o lugar ocupado pela dimensão lúdica na Educação Infantil e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como

					sujeito participante e construtor de seu conhecimento.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2020	Mestrado	Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento freireano	Educação; práticas pedagógicas; contribuições freireanas; medida socioeducativa de internação.	Analisar as práticas pedagógicas, como medidas socioeducativas de internação, no Centro Socioeducativo de Internação – CESEIN...

Fonte: site do PPGE/UNIFAP, 2021.

Após a leitura dos resumos das três dissertações selecionadas do PPGE/UNIFAP e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave, e objetivo geral) identificá-las e classificá-las por seus campos (neste caso identificamos apenas o Campo Investigativo) e dimensões correspondentes, pudemos descrever seus objetos.

Dentro do Campo Investigativo as dissertações apresentaram como objetos: possibilidades metodológicas, dimensão lúdica na Educação Infantil e contribuições das práticas pedagógicas. Entre as dimensões, na Dimensão de Condições identificamos: contribuições metodológicas socioambientais e práticas pedagógicas como medidas socioeducativas. E na dimensão de Modos: planejamento lúdico para práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao qualificar estes objetos a partir do Campo Investigativo em relação às dimensões, identificamos as seguintes características:

Tabela 14 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIFAP considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	0	Fundamentos	0	0%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Profissional	0	Fundamentos	0	0%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Investigativo	03	Fundamentos	0	0%
		Condições	02	66,67%
		Modos	01	33,33%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Como os três objetos identificados no PPGE/UNIFAP são do Campo Investigativo, sendo dois da Dimensão de Condições e um da Dimensão de Modos, essa representação na tabela acima serve para visualizar a ausência tanto dos demais campos, como da Dimensão de Modos entre os objetos no programa. Assim como visto na próxima tabela:

Tabela 15 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIFAP considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	0	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	0	0%
Condições	02	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	02	100%
Modos	01	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	01	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Fazendo o cruzamento inverso, das dimensões pelos campos, a única alteração é que duas dimensões são representadas em detrimento de apenas um campo da Didática. A Dimensão de Condições tem dois objetos relacionados ao Campo Investigativo e a Dimensão de Modos tem um objeto, também no Campo Investigativo. O que não altera é a ausência da área da Didática no PPGE/UNIFAP. Situação que fora identificada desde a seleção das linhas de pesquisa, quando dito não haver linha que tenha relação direta com a área da Didática neste programa.

A seguir descreveremos as dissertações e teses que foram identificadas como tendo relação com a área Didática do PPGE/UFAM.

4.3.3. Dissertações e teses do PPGE/UFAM que têm relação com a Didática

O PPGE/UFAM fora um dos programas que mais demandou trabalho no levantamento de dados. Primeiro, porque é o mais antigo e fora buscado dissertações e teses desde 2010 a 2020 (11 anos). Segundo, porque a biblioteca digital que armazena os trabalhos de todos os programas de pós-graduação da UFAM não tem filtros eficientes, sendo possível apenas selecionar o PPGE, tornando-se necessário procurar manualmente cada trabalho, por ano, depois por título e por linha. Pois, no caso do PPGE/UFAM há entre as linhas de pesquisa uma que trata de educação especial e inclusão, e em alguns trabalhos as temáticas se aproximam, o que demandou entrar no trabalho e verificar mais pormenorizadamente. Nas tabelas a seguir estão apresentados os dados em campos e dimensões da Didática:

Tabela 16 – Dissertações e teses do PPGE/UFAM em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2010	02	0	0%	01	50%	01	50%
2011	0	0	0%	0	0%	0	0%
2012	0	0	0%	0	0%	0	0%
2013	0	0	0%	0	0%	0	0%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	03	01	33,33%	01	33,33%	01	33,33%
2016	01	0	0%	0	0%	01	100%
2017	01	0	0%	01	100%	0	0%
2018	06	0	0%	05	83,33%	01	16,67%
2019	02	0	0%	01	50%	01	50%
2020	05	0	0%	03	60%	02	40%
TOTAL	20	01	05%	12	60%	07	35%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Neste programa, a maior concentração das dissertações e teses está no Campo Profissional, com 60% dos trabalhos. No Campo Investigativo estão 35%. E o grande achado dos dados, não só do programa da UFAM, mas de toda esta pesquisa, é uma tese que se insere no Campo Disciplinar, pesquisando a Didática enquanto

disciplina acadêmica. O único trabalho identificado neste campo entre todos os PPGEs, investigados, da Região Norte.

Vejamos a classificação entre as dimensões:

Tabela 17 – Dissertações e teses do PPGE/UFAM em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2010	02	0	0%	01	50%	01	50%
2011	0	0	0%	0	0%	0	0%
2012	0	0	0%	0	0%	0	0%
2013	0	0	0%	0	0%	0	0%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	03	02	66,67%	01	33,33%	0	0%
2016	01	0	0%	01	100%	0	0%
2017	01	0	0%	01	100%	0	0%
2018	06	03	50%	03	50%	0	0%
2019	02	01	50%	0	0%	01	50%
2020	05	03	60%	02	40%	0	0%
TOTAL	20	09	45%	09	45%	02	10%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

A distribuição das dissertações e teses do PPGE/UFAM em relação às dimensões da Didática foi equilibrada entre as Dimensões Fundamentos e Condições, com 45% dos trabalhos cada. Enquanto na Dimensão de Modos identificamos apenas 10% dos trabalhos. Vejamos no quadro a seguir a descrição dos principais elementos de cada trabalho selecionado:

Quadro 09 – Principais informações das dissertações e teses do PPGE/UFAM identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações e teses do PPGE/UFAM					
Campo Profissional					
Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2010	Mestrado	A formação do professor e a prática docente no cotidiano escolar: um olhar para a sala de aula	Cotidiano escolar; prática pedagógica; sala de aula.	Analisar a formação e a prática dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais a partir do cotidiano escolar e da sala aula.
Campo Investigativo					
Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2010	Mestrado	Os gêneros textuais como mediadores no processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	Gêneros textuais; sequência didática; EJA - Educação de Jovens e Adultos.	Investigar as implicações pedagógicas no processo ensino e aprendizagem da leitura e produção textual no segundo segmento da EJA, tendo como referência o uso dos gêneros textuais.
Campo Investigativo					
Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2015	Mestrado	A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da	Criança pré-escolar; linguagem escrita; prática pedagógica.	Refletir sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, a partir

			abordagem histórico-cultural		dos pressupostos da abordagem histórico-cultural.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
04	2015	Doutorado	Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)	Educação do Campo; formação contínua de professor; políticas públicas.	Analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014.
Campo Disciplinar Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
05	2015	Doutorado	Ensino de didática na Licenciatura em Química no Brasil	Didática – Química; formação de professores; Ensino-aprendizagem – Química.	Compreender como se configura a Didática e o que esta considera como condição de seu ensino, quando opera na Formação de Professores de Química em diferentes regiões do Brasil.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
06	2016	Mestrado	A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos	Comunicação alternativa; inclusão escolar; mediação docente.	Analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e

			multifuncionais: um estudo de caso		aprendizagem na sala de recursos multifuncionais procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO GERAL
07	2017	Doutorado	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus	Classes multisseriadas; formação de professor; programa escola ativa.	Verificar e analisar o processo de formação de professores para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvido pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde foi implementado.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO GERAL
08	2018	Doutorado	Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa	Escrita; formação de professores; Teoria Histórico-Cultural.	Compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, por meio da mediação teórica, possibilitam-lhes perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos

					anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
09	2018	Doutorado	Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura	Povo Mura; formação docente indígena; licenciatura Intercultural; prática pedagógica intercultural.	Investigar a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
10	2018	Doutorado	Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental	Docência; estágio curricular supervisionado; formação de professor; curso de pedagogia.	Apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do

					Amazonas-FACED/UFAM.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
11	2018	Mestrado	Os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: perspectivas, tendências e práticas no Ensino Médio	Ensino de filosofia; escola pública; Ensino Médio.	Conhecer os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
12	2018	Doutorado	O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural	Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; pesquisa formação; desenho.	Compreender como um processo de formação continuada com professoras da educação infantil pré-escolar, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
13	2018	Mestrado	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –	Programa PNAIC; ciclo de alfabetização; formação continuada;	Analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do

			PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	prática pedagógica.	processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
14	2019	Mestrado	Avaliação educacional e a organização do trabalho escolar: polissemias e desafios de integração!?	Avaliação educacional; avaliação educacional externa; organização do trabalho pedagógico; prática pedagógica.	Analisar as implicações da Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar (e na Prática Pedagógica) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a relação entre os resultados do desempenho e a avaliação da aprendizagem.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
15	2019	Mestrado	Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	Índios – educação; alfabetização; letramento; conhecimento tradicional associado; formação de professores.	Analisar como os saberes indígenas são abordados nas práticas pedagógicas no âmbito do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE”, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
16	2020	Doutorado	PARA ALÉM DO ATUAL: A Tecnologia Intelectual Espaço do Brincar e suas implicações para a potencialização do ludus na formação inicial de professores	Ambiente digital alternativo; professores – formação; atividades lúdicas; tecnologia intelectual; didática aplicada à educação infantil.	Compreender como as tecnologias da inteligência, mais precisamente a TI Espaço do Brincar e seus agenciamentos, potencializam o ludus na formação inicial de professores.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
17	2020	Mestrado	O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional em Educação Física na UFAM/Manaus: concepções entre o pensado no PPC e o vivido pelos licenciandos	Programas de estágio; estudante de educação física; projeto pedagógico do curso; desenvolvimento profissional; educação física - prática profissional.	Compreender de que maneira o modelo de estágio curricular, preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física, licenciatura, da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus, tem contribuído para o desenvolvimento profissional, visando atender as demandas atuais da sociedade.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
18	2020	Doutorado	PNAIC Amazonas: a emergência de	Programas de alfabetização – Amazonas;	Analisar a formação continuada de

			novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores	professores alfabetizadores – Amazonas; alfabetização; educação básica.	professores alfabetizadores mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação – TIC's, tendo como foco o acompanhamento pedagógico a distância.
Campo Investigativo Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
19	2020	Doutorado	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade no ensino-aprendizagem de Geografia: a compreensão do conceito de bioma Amazônia	Geografia - estudo e ensino; geografia (ensino fundamental); biomas – Amazônia.	Compreender como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade orientadores de práticas pedagógicas promotoras de autonomia, podem contribuir para a construção dos conceitos geográficos, instrumentalizando os estudantes do 7º Ano na compreensão da realidade.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
20	2020	Mestrado	Prática pedagógica em contexto amazônico	Ensino; metodologia; Urucurituba (AM).	Analisar a prática pedagógica dos/as docentes, considerando a identidade cultural dos/as alunos/as, a fim de compreender a realidade em que vivem.

Fonte: site do PPGE/SBUFAM, 2021.

Após a leitura dos resumos das 20 dissertações e teses selecionadas do PPGE/UFAM e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave e objetivo geral), identificá-las e classificá-las por seus campos e dimensões correspondentes, pudemos descrever seus principais objetos.

Para tanto, no Campo Profissional os principais objetos descritos são: formação de professores, formação contínua e o estágio supervisionado como parte da formação. No Campo Investigativo: processo ensino-aprendizagem, prática pedagógica e as implicações das avaliações externas na organização do trabalho escolar e na prática pedagógica. E como único objeto identificado no Campo Disciplinar entre todos os programas pesquisados: o ensino de Didática na licenciatura em química no processo de formação de professores.

Entre as Dimensões da Didática, na Dimensão de Fundamentos os principais objetos são: as práticas pedagógicas do professor no processo de apropriação da linguagem escrita a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural; teoria histórico-cultural, por meio da formação continuada, como contribuição na prática do professor da pré-escola e na construção de conceitos geográficos; a configuração da Didática e o que esta considera como condição do seu ensino; reflexão sobre a prática pedagógica dos professores por meio da mediação teórica; a contribuição do estágio supervisionado, como disciplina acadêmica, para a formação de professores; saberes indígenas e as tecnologias da informação na formação inicial de professores.

Na Dimensão de Condições, os objetos identificados são: prática docente no cotidiano escolar, ensino de filosofia; Implicações do PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) na organização do processo pedagógico do ciclo de alfabetização; a formação continuada mediada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a prática pedagógica dos docentes, considerando a identidade cultural dos alunos.

E por fim, na Dimensão de Modos, os principais objetos que fazem relação são: os gêneros textuais como mediadores no processo de ensino e aprendizagem na EJA (Educação de Jovens e Adultos); e, avaliação educacional externa e suas implicações na organização do trabalho escolar. Dentro deste contexto, vejamos como se dá o cruzamento entre os campos e as dimensões da Didática:

Tabela 18 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFAM considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	01	Fundamentos	01	100%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Profissional	12	Fundamentos	06	50%
		Condições	06	50%
		Modos	0	0%
Investigativo	07	Fundamentos	02	28,57%
		Condições	03	42,86%
		Modos	02	28,57%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Qualificando os objetos das dissertações e teses do PPGE/UFAM considerando os campos da didática em relação às dimensões, identificamos que o Campo Profissional, que é o que mais se sobressai, está equilibrado entre as dimensões de Fundamentos e Condições. Os objetos do Campo Investigativo estão mais concentrados na dimensão de condições. E apenas este campo apresenta trabalhos na dimensão de Modos. Agora, vejamos como ficam qualificados os trabalhos quando cruzamos as dimensões em relação aos campos.

Tabela 19 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFAM considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	09	Disciplinar	01	11,11%
		Profissional	06	66,67%
		Investigativo	02	22,22%
Condições	09	Disciplinar	0	0%
		Profissional	06	66,67%
		Investigativo	03	33,33%
Modos	02	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	02	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Considerando que as Dimensões de Fundamentos e Condições estão equilibradamente em maior quantidade, o Campo que mais se sobressai em ambas é o Campo Profissional, com 66,67% dos trabalhos em cada dimensão. O que nos leva a perceber que no contexto da produção discente do PPGE/UFAM, os saberes e teorias que fundamentam a profissionalização docente e as condições profissionais para o desenvolvimento da docência estão no centro de suas principais problematizações, quando referente à área da Didática.

A seguir descreveremos as dissertações que foram identificadas como tendo relação com a área Didática do PPGE/UFPA.

4.3.4. Dissertações e teses do PPGE/UFPA que têm relação com a Didática

O PPGE/UFPA é o segundo programa mais antigo entre as fontes desta pesquisa. É um programa amplo, contendo quatro linhas de pesquisa e bastante produtivo. No entanto, no que se refere à produção de pesquisa discente no Programa de Pós-graduação em Educação, em termos de valores numéricos, foi o segundo menor programa com trabalhos na área da Didática, com apenas nove dissertações e teses. Os quadros a seguir apresentam esses nove trabalhos em relação aos campos e dimensões da Didática:

Tabela 20 – Dissertações e teses do PPGE/UFPA em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2011	0	0	0%	0	0%	0	0%
2012	0	0	0%	0	0%	0	0%
2013	0	0	0%	0	0%	0	0%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	0	0	0%	0	0%	0	0%
2016	0	0	0%	0	0%	0	0%
2017	03	0	0%	03	100%	0	0%
2018	03	0	0%	0	0%	03	100%
2019	03	0	0%	03	100%	0	0%
TOTAL	09	0	0%	06	66,67%	03	33,33%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Em relação aos campos da Didática as dissertações e teses do PPGE/UFPA foram identificadas em sua maioria no Campo Profissional com 66,67%. E os demais trabalhos inseriram-se no Campo Investigativo com 33,33% dos trabalhos. Como na maioria dos programas, não identificamos trabalhos no Campo disciplinar. Vejamos no próximo quadro a classificação dos trabalhos em relação às dimensões da Didática:

Tabela 21 – Dissertações e teses do PPGE/UFPA em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2011	0	0	0%	0	0%	0	0%
2012	0	0	0%	0	0%	0	0%
2013	0	0	0%	0	0%	0	0%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	0	0	0%	0	0%	0	0%
2016	0	0	0%	0	0%	0	0%
2017	03	0	0%	02	66,67%	01	33,33%
2018	03	01	33,33%	02	66,67%	0	0%
2019	03	0	0%	03	100%	0	0%
TOTAL	09	01	11,11%	07	77,78%	01	11,11%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Já em relação às dimensões da Didática, as dissertações e teses do PPGE/UFPA ficaram assim identificadas: a maioria, com um percentual de 77,78%, na Dimensão de Condições. E as Dimensões de Fundamentos e Modos com 11,11% cada. Desta feita, a dimensão de Condições ocupa a maior parte das produções discentes no PPGE/UFPA, em detrimento às Dimensões de Fundamentos e Modos. O que nos mostra que as questões do dia a dia que estruturam e condicionam o trabalho didático estão em mais evidência. No quadro a seguir está a descrição dos principais elementos de cada trabalho selecionado:

Quadro 10 – Principais informações das dissertações e teses do PPGE/UFPA identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações e teses do PPGE/UFPA					
Campo Profissional					
Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2017	Mestrado	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarapé-Miri	Profissionalização docente; identidade do professor; formação de professores; prática pedagógica.	Identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.
Campo Profissional					
Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2017	Mestrado	O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá	Educação física; estágio curricular supervisionado; organização do trabalho pedagógico; formação de professores.	Analisar o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Guamá.
Campo Profissional					
Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2017	Mestrado	A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:	Formação em serviço; PARFOR; política de formação de professores;	Analisar as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da

			implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR	prática pedagógica.	Educação Básica – PARFOR para a prática pedagógica dos professores-alunos do Curso de Pedagogia/UFGA.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
04	2018	Mestrado	A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém-PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica	Educação infantil; teorias pedagógicas; pedagogia histórico-crítica.	Analisar as concepções pedagógicas na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
05	2018	Mestrado	Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na educação infantil: um estudo de intervenção	Teoria Social Cognitiva; autorregulação da aprendizagem; educação infantil.	Estudar a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil por meio de brincadeiras e jogos.
Campo Investigativo Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
06	2018	Mestrado	Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal- PA	Fundamentos; Organização do Trabalho Pedagógico; educação física escolar.	Analisar os fundamentos presentes na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física das séries finais do Ensino

					Fundamental na Rede Municipal de Castanhal-PA.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
07	2019	Mestrado	Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Educação do campo; formação de professores; classes multisseriadas; PNAIC; prática pedagógica.	Analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
08	2019	Mestrado	O Programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém	Formação continuada de professores; ALFAMAT; prática pedagógica.	Analisar os efeitos do programa de formação continuada ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das Escolas Municipais de Belém.
Campo Profissional Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL

09	2019	Doutorado	Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica	Formação continuada de professores centrada na escola; melhoria da prática pedagógica; necessidades formativas.	Analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica.
----	------	-----------	---	---	--

Fonte: site do PPGE/UFPA, 2021.

Após a leitura dos resumos das nove dissertações e teses selecionadas do PPGE/UFPA e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave e objetivo geral), identificá-las e classificá-las por seus campos e dimensões correspondentes, podemos descrever seus principais objetos.

Em relação ao Campo Profissional: contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) para as mudanças das práticas pedagógicas dos professores/alunos e as contribuições do PARFOR como formação em serviço; contribuição da disciplina de estágio supervisionado curricular para a organização do trabalho pedagógico no curso de Educação Física; a formação oferecida pelo PNAIC aos professores e os efeitos do programa de formação continuada sobre as práticas dos professores.

E no Campo Investigativo: concepções pedagógicas e autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil; fundamentos da organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física.

Na Dimensão de Condições: as contribuições do curso de pedagogia/PARFOR para as mudanças da prática pedagógica dos professores; as concepções pedagógicas e a autorregulação na Educação Infantil; a formação oferecida pelo PNAIC aos professores; e as percepções dos professores e formadores sobre as contribuições da formação continuada.

Na Dimensão de Fundamentos: fundamentos da organização do trabalho pedagógico de professores de educação física. E na Dimensão de Modos: o desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado curricular a partir da organização do trabalho pedagógico no curso de licenciatura em Educação Física. Quanto à qualificação destes objetos por meio do cruzamento dos campos com as dimensões da Didática, vejamos na tabela a seguir:

Tabela 22 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFPA considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	0	Fundamentos	0	0%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Profissional	06	Fundamentos	0	0%
		Condições	05	83,33%
		Modos	01	16,67%
Investigativo	03	Fundamentos	01	33,33%
		Condições	02	66,67%
		Modos	0	0%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

No PPGE/UFPA, considerando que a maior parte dos objetos estão no campo Profissional, constituído por seis dos nove trabalhos analisados, a Dimensão da Didática que mais se sobressai é a de Condições, com 83,33%, o que equivale a cinco dos trabalhos. No Campo Investigativo, representado por apenas três trabalhos, dois deles estão na dimensão de Condições o que equivale a 66,67%, e um na de Fundamentos com 33,33%. Não há trabalhos na Dimensão de Modos e não há representação no Campo Disciplinar. Vejamos a seguir a qualificação dos objetos a partir do cruzamento das dimensões com os campos da Didática:

Tabela 23 – Qualificação das dissertações e teses do PPGE/UFPA considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	01	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	01	100%
Condições	07	Disciplinar	0	0%
		Profissional	05	71,42%
		Investigativo	02	28,58%
Modos	01	Disciplinar	0	0%
		Profissional	01	100%
		Investigativo	0	0%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

A Dimensão de Condições, na qual há maior concentração dos objetos do PPGE/UFPA, tem o Campo Profissional como mais presente. A Dimensão de Fundamentos tem um objeto no Campo Investigativo e a Dimensão de Modos um objeto no Campo Profissional.

Os objetos de pesquisa dos discentes do PPGE/UFPA estão mais voltados para a formação e profissionalização docente, considerando as condições de organização do trabalho didático e das práticas pedagógicas docente. Por outro lado, identificamos a ausência do Campo Disciplinar e a pouca produção no Campo Investigativo e nas Dimensões de Fundamentos e Modos.

A seguir descreveremos as dissertações que foram identificadas como tendo relação com a área Didática do PPGE/UNIR.

4.3.5. Dissertações do PPGE/UNIR que têm relação com a Didática

Os trabalhos disponibilizados no site do PPGE/UNIR estão organizados por ordem alfabética dos nomes de seus autores. Por conta disso, fora necessário abrir todos os trabalhos para ler seus títulos e identificar suas linhas de pesquisa para desconsiderá-los ou incluí-los nos dados da pesquisa. Porém, apesar do trabalho demandado, entre os sete PPGEs selecionados, este fora o programa mais profícuo acerca de objetos relacionados à área da Didática. Foram 25 dissertações identificadas e que foram classificadas pelos campos e dimensões da Didática, como apresentam as próximas tabelas:

Tabela 24 – Dissertações do PPGE/UNIR em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2012	08	0	0%	05	62,5%	03	37,5%
2013	05	0	0%	05	100%	0	0%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	0	0	0%	0	0%	0	0%
2016	02	0	0%	01	50%	01	50%
2017	03	0	0%	03	100%	0	0%
2018	0	0	0%	0	0%	0	0%
2019	04	0	0%	01	25%	03	75%
2020	03	0	0%	01	33,33%	02	66,67%
TOTAL	25	0	0%	16	64%	09	36%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Em relação aos campos da Didática a maior concentração das dissertações do PPGE/UNIR está no Campo Profissional com 64%, enquanto os demais trabalhos foram identificados no Campo Investigativo com 36%. E nenhum trabalho no Campo Disciplinar. Vejamos, na próxima tabela, esta classificação em relação às dimensões da Didática.

Tabela 25 – Dissertações do PPGE/UNIR em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2012	08	04	50%	04	50%	0	0%
2013	05	01	20%	01	20%	03	60%
2014	0	0	0%	0	0%	0	0%
2015	0	0	0%	0	0%	0	0%
2016	02	0	0%	01	50%	01	50%
2017	03	01	33,33%	02	66,67%	0	0%
2018	0	0	0%	0	0%	0	0%
2019	04	0	0%	03	75%	01	25%
2020	03	01	33,33%	01	33,33%	01	33,33%
TOTAL	25	07	28%	12	48%	06	24%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Já em relação às dimensões da Didática a maior concentração das dissertações do PPGE/UNIR estão na Dimensão de Condições com 48%. E os demais trabalhos foram identificados nas Dimensões de Fundamentos, com 28%, e de Modos, com 24%. O que nos mostra que os objetos das pesquisas estão mais voltados para as questões empíricas, por estarem mais relacionados às condições de realização da prática e da organização do trabalho pedagógico, como veremos no quadro de descrição dos elementos dos trabalhos.

Quadro 11 – Principais informações das dissertações do PPGE/UNIR identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações do PPGE/UNIR					
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2012	Mestrado	Formação docente na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru: um estudo comparativo	Ciências da educação; formação de professores; instituições de ensino superior.	Estudar os processos da formação de professores na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru e como ela figura e se configura no âmbito de atuação das Instituições de Ensino Superior...
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2012	Mestrado	Estágio curricular e sua contribuição na formação docente do pedagogo: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (IES) de Porto Velho – RO	Formação docente; pedagogo; estágio curricular.	Compreender de que forma o estágio curricular contribui na formação docente do Pedagogo.
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2012	Mestrado	A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.	Educação; alfabetização; formação docente; leitura; escrita.	Analisar a contribuição da formação inicial dos pedagogos, quanto à aquisição de uma base de conhecimentos

					para sua prática alfabetizadora.
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
04	2012	Mestrado	O curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH e a Educação de Jovens e Adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998 – 2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/RO	Educação de Jovens e Adultos; formação de professores; pedagogia; egressos; emancipação.	Avaliar em que medida a formação em Pedagogia na UNIR – Campus Porto Velho, subsidiou seus egressos (1998-2010) para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA.
Campo Investigativo Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
05	2012	Mestrado	EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA: Um olhar sobre o projeto “Música para Todos”	Educação musical; prática pedagógica.	Analisar a educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da experiência do projeto “Música para Todos”, implantado em Porto Velho, Rondônia, pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Escola de Música Jorge Andrade, no ano de 2007.
Campo Investigativo Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL

06	2012	Mestrado	A formação do licenciado em Física na UNIR: Um estudo de caso no Campus de Porto Velho	Ensino superior; formação docente; licenciatura em física; egresso.	Analisar o que pode ter contribuído para a licenciatura em Física da UNIR (Universidade Federal de Rondônia), Campus de Porto Velho, ter apenas um egresso da sua primeira turma (2007).
Campo Investigativo Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
07	2012	Mestrado	A presença de atividades músico-educativas no ensino fundamental em escolas de Porto Velho/RO	Educação musical; Ensino Fundamental; práticas músicoeducativas	Conhecer a situação do ensino musical desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino, em Porto Velho/RO e região.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
08	2012	Mestrado	A relação entre o uso das TIC e concepção de formação de professor: Um olhar no curso de Pedagogia da UFAM em Humaitá-AM	Tecnologias de informação e comunicação (TIC); formação de professor; concepções pedagógicas.	Analisar a relação entre o uso das TIC na prática docente e a concepção pedagógica dos professores do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA, da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá-AM.
Campo Profissional Dimensão – Modos					

Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
09	2013	Mestrado	Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil: Um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia	Educação Infantil; PROINFANTIL; ludicidade; aprendizagem.	Verificar qual abordagem teórica o PROINFANTIL adotou sobre a ludicidade na educação infantil e qual foi sua influência na construção dos planejamentos diários dos professores cursistas do grupo três de Rondônia.
Campo Profissional Dimensão – Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
10	2013	Mestrado	A formação continuada e os projetos de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo na cidade de Vilhena-RO	Formação continuada; docentes dos anos iniciais; prática pedagógica; projetos de trabalho.	Verificar os conhecimentos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais, de uma escola estadual do município de Vilhena, sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos projetos de trabalho.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
11	2013	Mestrado	Mídias na Educação: práticas formativas e trabalho docente – Vale do Rio Madeira (2009 – 2012)	Mídias na educação; formação docente; trabalho docente; Vale do Rio Madeira.	Analisar como os professores são formados para a autoria em mídias na educação básica.
Campo Profissional					

Dimensão – Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
12	2013	Mestrado	A formação do professor de matemática e os desafios da inclusão das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica	Formação de professores; licenciatura em matemática; prática pedagógica; tecnologias de informação e comunicação; tecnologia educacional.	Analisar as contribuições de uma licenciatura em matemática de Rondônia para a formação de docentes aptos a incluir as TIC à prática pedagógica, com base na análise do projeto pedagógico do curso, dos planos de ensino e da percepção dos egressos.
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
13	2013	Mestrado	A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de pedagogia da UNIR Campus – Jiparaná/RO	Diversidade; formação docente; prática docente; desafios.	Analisar as contribuições da graduação em Pedagogia aos acadêmicos egressos do curso da UNIR campus Ji-Paraná para enfrentar os desafios acerca da diversidade no exercício docente.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
14	2016	Mestrado	O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica	PNAIC; Formação continuada; professores alfabetizadores; alfabetização; letramento.	Analisar, a partir das impressões e concepções dos professores, as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela

					Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para a prática pedagógica dos professores do 1º ao 3º ano da rede municipal de Cerejeiras – RO.
Campo Investigativo Dimensão – Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
15	2016	Mestrado	Currículo, diversidade cultural e suas implicações na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)	Currículo; diversidade cultural; prática pedagógica; Educação Básica.	Analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações à prática pedagógica docente.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
16	2017	Mestrado	Formação continuada de professores e as contribuições para a utilização da lousa digital como ferramenta didático-pedagógica: um estudo no município de Ji-Paraná/RO	Formação continuada; lousa digital; Tecnologias da Informação e comunicação.	Analisar se a formação continuada de professores, no município de Ji-Paraná/RO, tem contribuído para a utilização didático-pedagógica da lousa digital.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
17	2017	Mestrado	A prática pedagógica da supervisão	Atuação; formação; prática pedagógica;	Apresentar as práticas pedagógicas que

			escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação de supervisores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste – RO	supervisão escolar.	assumem a supervisão escolar na atualidade, a partir das concepções de atuação do supervisor escolar em quatro escolas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à rede de ensino estadual, localizadas na zona urbana do município de Colorado do Oeste-RO.
Campo Profissional Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
18	2017	Mestrado	A docência na educação profissional e tecnológica: um estudo dos saberes dos professores de Língua Portuguesa em Porto Velho-RO.	Educação profissional técnica de nível médio; modalidade integrada; docência de língua portuguesa; saberes docentes.	Compreender em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/Campus Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFRO.
Campo Investigativo Dimensão – Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
19	2019	Mestrado	“Jogo de Figuras e Palavras”: uma proposta de intervenção pedagógica para os anos iniciais	Jogo pedagógico; intervenção pedagógica; mediação pedagógica; zona de desenvolvimento	Planejar, implementar e avaliar um jogo utilizado como ferramenta didática complementar

			do ensino fundamental	iminente; contexto regional.	junto a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
20	2019	Mestrado	Educação infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho-RO	Educação; Educação infantil; proposta de educação infantil; prática pedagógica.	Analisar como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO, percebem os desafios do desenvolvimento de seu trabalho nessa área.
Campo Investigativo Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
21	2019	Mestrado	Ensino de Filosofia na Amazônia rondoniense: as percepções dos docentes no ensino técnico do INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA sobre sua prática	Educação; Ensino Técnico; Ensino de Filosofia.	Analisar as percepções dos docentes de Filosofia na EPTM concomitante/subsequente do Instituto Federal de Rondônia sobre sua prática.
Campo Investigativo Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
22	2019	Mestrado	Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de	Alfabetização; letramento; prática docente.	Analisar como o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de

			professores alfabetizadores		professores alfabetizadores.
Campo Profissional Dimensão – Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
23	2020	Mestrado	Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO	Alfabetização; letramento; classes multisseriadas; educação do/no campo; prática pedagógica.	Analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré – RO, em relação aos processos de alfabetização e de letramento.
Campo Investigativo Dimensão – Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
24	2020	Mestrado	Educação do campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá/AM	Educação do campo; prática pedagógica e metodológica; alfabetização.	Analisar a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as metodologias concretizadas em uma escola do campo do município de Humaitá/AM.
Campo Investigativo Dimensão – Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
25	2020	Mestrado	Eu e o Outro na sala de aula: o olhar de professores do ensino médio sobre a relação professor-aluno	Relação professor-aluno; alteridade; Ética da Alteridade; Emmanuel Lévinas.	Analisar como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da

			a partir da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas		visão de professores de uma escola de Ensino Médio.
--	--	--	---	--	---

Fonte: site do PPGE/UNIR, 2021.

Após a leitura dos resumos das 25 dissertações selecionadas do PPGE/UFNIR e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave e objetivo geral), identificá-las e classificá-las por seus campos e dimensões correspondentes, podemos descrever seus principais objetos.

No Campo Profissional: formação de professores e formação continuada, a contribuição do estágio curricular na formação de professores, atuação profissional de supervisores, docência na educação escolar profissional, atuação docente dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e dificuldades nas práticas pedagógicas de professores de escolas multisseriadas.

No Campo Investigativo: educação musical, estudo de caso sobre o fracasso na formação do curso de licenciatura em física; implicações na prática pedagógica da diversidade cultural nos currículos; planejamento, implementação e avaliação de um jogo de figuras e palavras como ferramenta didática complementar; percepções dos docentes de filosofia; processo de alfabetização e letramento; e práticas pedagógicas da Educação do Campo.

Em relação às dimensões, na Dimensão de Condições: a educação musical nas séries iniciais; estudo de caso sobre as condições do curso de licenciatura em física; relação entre o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na prática pedagógica dos professores; práticas formativas e trabalho docente acerca das mídias na educação; contribuições do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores.

E ainda, formação continuada e as contribuições para a utilização da lousa digital como ferramenta didático-pedagógica; práticas pedagógicas do supervisor escolar; percepção dos professores e coordenadores pedagógicos acerca do desenvolvimento de seu trabalho na Educação Infantil; percepção dos docentes de filosofia; práticas pedagógicas dos professores de alfabetização e letramento; e

dificuldades das práticas pedagógicas de professores das escolas multisseriadas da Zona Rural.

Em relação à Dimensão de Fundamentos: estudo dos processos de formação de professores na região da tríplice fronteira (Brasil, Bolívia e Peru); a contribuição do estágio curricular na formação docente do pedagogo; a contribuição da formação inicial do pedagogo quanto a aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora; a formação em pedagogia subsidiando seus egressos para atuar com uma prática docente emancipatória na EJA; as contribuições da graduação em pedagogia aos egressos; saberes mobilizados pelos professores e a contribuição da ética da alteridade na relação professor-aluno.

Em relação à Dimensão Modos: a influência da abordagem teórica sobre ludicidade na construção do planejamento diário dos professores da Educação Infantil; contribuições do curso de licenciatura em matemática para a formação de docentes, no uso das tecnologias, com base na análise do PPC, planos de ensino; as implicações do currículo na prática pedagógica; planejamento de jogo de figuras e palavras como ferramenta didática; conhecimentos construídos a partir dos aspectos teóricos-metodológicos referentes aos projetos de trabalho; e percepção dos professores sobre as metodologias utilizadas em uma escola de campo.

Esta descrição nos dá um panorama do perfil do programa, que mais nos apresentou objetos relacionados à Didática. Ao qualificar os campos desses objetos considerando suas dimensões temos a seguinte tabela:

Tabela 26 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIR considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	0	Fundamentos	0	0%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Profissional	16	Fundamentos	06	37,5%
		Condições	07	43,75%
		Modos	03	18,75%
Investigativo	09	Fundamentos	01	11,11%
		Condições	05	55,55%
		Modos	03	33,34%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

No Campo Profissional, dos 16 objetos, sete estão na Dimensão de Condições, seis na Dimensão de Fundamentos e três na de Modos. O que nos mostra um certo equilíbrio dentro do Campo Profissional, visto que nos demais programas não encontramos essa proporção em um mesmo campo. No Campo Investigativo a maior parte está na Dimensão de Condições e Modos, e apenas um objeto na Dimensão de Fundamentos. Considerando, agora, as dimensões em relação aos campos temos:

Tabela 27 – Qualificação das dissertações do PPGE/UNIR considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	07	Disciplinar	0	0%
		Profissional	06	85,71%
		Investigativo	01	14,29%
Condições	12	Disciplinar	0	0%
		Profissional	07	58,33%
		Investigativo	05	41,67%
Modos	06	Disciplinar	0	0%
		Profissional	03	50%
		Investigativo	03	50%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Mesmo considerando a relevância da presença de objetos na Dimensão de Condições no Campo Profissional e Investigativo, o que mais chama a atenção na qualificação destes dados são a presença de objetos na Dimensão de Fundamentos, especialmente, no Campo Profissional. O que nos revela uma preocupação com a base teórica, referente às questões didático-pedagógicas, na formação de professores.

A seguir descreveremos as dissertações que foram identificadas como tendo relação com a área Didática do PPGE/UFT.

4.3.6. Dissertações do PPGE/UFT que têm relação com a Didática

O último programa analisado, tem 13 dissertações selecionadas. O terceiro em menor quantidade, ficando atrás apenas do PPGE/UNIFAP (três dissertações selecionadas) e do PPGE/UFPA (nove dissertações e teses selecionadas). Esse quantitativo de trabalhos torna-se ainda menor se relacionarmos aos sete anos de levantamento de dados que foram aplicados a este programa. Significando sua pouca produção de pesquisa discente na área da Didática. A seguir apresentamos as tabelas de classificação destes trabalhos em campos e dimensões da Didática:

Tabela 28 – Dissertações do PPGE/UFT em relação aos Campos da Didática.

ANO	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2014	01	0	0%	0	0%	01	100%
2015	01	0	0%	0	0%	01	100%
2016	02	0	0%	0	0%	02	100%
2017	05	0	0%	02	40%	03	60%
2018	04	0	0%	0	0%	04	100%
2019	0	0	0%	0	0%	0	0%
2020	0	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	13	0	0%	02	15,39%	11	84,61%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

No PPGE/UFT a grande concentração das dissertações, em relação aos campos da Didática, está no Campo Investigativo, com 84,61%. E uma pequena percentagem no Campo Profissional com 15,39% dos trabalhos. Característica diferente da maioria dos programas aqui elencados, que apresentaram maior concentração no Campo Profissional. Classificando as dissertações quanto às dimensões da Didática temos:

Tabela 29 – Dissertações do PPGE/UFT em relação às Dimensões da Didática.

ANO	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2014	01	01	100%	0	0%	0	0%
2015	01	0	0%	01	100%	0	0%
2016	02	0	0%	01	50%	01	50%
2017	05	02	40%	02	40%	01	20%
2018	04	0	0%	02	50%	02	50%
2019	0	0	0%	0	0%	0	0%
2020	0	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	13	03	23,08%	06	46,15%	04	30,77%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Em relação às dimensões da Didática, as dissertações do PPGE/UFT ficaram assim identificadas: na Dimensão de Condições 46,15%, na Dimensão de Modos 30,77% e na Dimensão de Fundamentos 23,08% dos trabalhos. As três dimensões estão presentes e mesmo que a Dimensão de Condições se sobressaia, o que é comum entre os programas, há uma percentagem significativa das dimensões de Modos e Fundamentos. Vejamos, agora, a descrição dos principais elementos das dissertações selecionadas:

Quadro 12 – Principais informações das dissertações do PPGE/UFT identificadas por seus campos e dimensões correspondentes.

Dissertações do PPGE/UFT					
Campo Investigativo Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
01	2014	Mestrado	Escola Criativa no Tocantins: um estímulo à religação dos saberes	Prática educativa; pensamento complexo; escola criativa.	Analisar a prática educativa da escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
02	2015	Mestrado	Tramas e tessituras: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual	Sala de Recursos; inclusão; educação matemática.	Compreender, por meio das falas dos professores da sala de recursos, como se desenvolve a atividade do docente neste ambiente, bem como as possibilidades e enfrentamentos vivenciados durante o ensino de matemática para alunos com especificidades visuais.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
03	2016	Mestrado	Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na	Escolas criativas; criatividade; complexidade;	Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos projetos

			escola do século XXI	Transdisciplinaridade; ecoformação.	realizados com os anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral <i>Daniel Batista</i> , para detectar indícios de criatividade segundo os parâmetros das <i>Redes Internacionais de Escolas Criativas</i> – RIEC e RIEC Brasil.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
04	2016	Mestrado	Indicadores de uma prática pedagógica criativa no ciclo de alfabetização: o caso da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Dalva Cerqueira Brito	Práticas pedagógicas; criatividade; ciclo de alfabetização.	Verificar se as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas por professoras do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Dalva Cerqueira Brito apresentam indícios de criatividade.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
05	2017	Mestrado	Trans-formação docente complexidade e transdisciplinaridade de no estágio supervisionado na licenciatura em filosofia	Estágio supervisionado; complexidade; formação docente; saberes docentes.	Compreender como se dá a dinâmica do Estágio supervisionado no curso de licenciatura em Filosofia da Universidade

					Federal do Tocantins (UFT) a partir do referencial teórico da Epistemologia da Complexidade e dos Saberes Docentes.
Campo Profissional Dimensão - Fundamentos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
06	2017	Mestrado	Formação de professores: um olhar inter-transdisciplinar no curso de pedagogia	Formação de professores; curso de pedagogia; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade.	Analisar o currículo e as ações pedagógicas desenvolvidas na formação inicial de professores do curso de Pedagogia do Câmpus Universitário de Tocantinópolis, tendo por referência os fundamentos teórico-epistemológicos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
07	2017	Mestrado	Atividade docente no ensino de matemática em escolas do campo no município de Palmas – Tocantins	Atividade docente; ensino de matemática. educação do/no campo.	Compreender como é desenvolvida a atividade docente no ensino de Matemática em escolas do campo no município de Palmas - Tocantins, a partir das vozes dos professores.
Campo Investigativo					

Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
08	2017	Mestrado	Aprendizagem significativa da língua inglesa para velhos: um estudo de caso na universidade da maturidade polo Palmas Tocantins	Aprendizagem significativa; língua inglesa; Universidade da Maturidade.	Conduzir de forma teórica e prática o ensino de Língua Inglesa aos acadêmicos da Universidade da Maturidade (UMA).
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
09	2017	Mestrado	Aplicativo multitarefas: o classcraft como dispositivo de gamificação e de transferência de aprendizado em contextos extragames	Classcraft; gamificação; cibercultura.	Compreender o Classcraft como dispositivo de gamificação e a sua relação com o aprendizado.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
10	2018	Mestrado	Minecraft como mediador de aprendizagem intergeracional	Aprendizagem Intergeracional; game design; vídeo game; interatividade.	Compreender como os games contribuem para a aprendizagem intergeracional.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
11	2018	Mestrado	A solução de situações que envolvem o conceito de fração por professores que	Educação; educação matemática; ensino e	Verificar o modo como professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do

			ensinam matemática nos anos iniciais	aprendizagem de fração; registros de representação semiótica; significados de fração; características das quantidades; professores de anos iniciais.	Ensino Fundamental de Araguaína-TO, resolvem situações que envolvem o conceito de fração, considerando o uso de registros de representação semiótica, os diferentes significados de fração, bem como as características das quantidades.
Campo Investigativo Dimensão - Modos					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
12	2018	Mestrado	Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade	Avaliação da aprendizagem; complexidade; transdisciplinaridade.	Compreender se a percepção de avaliação da aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sinaliza uma proximidade com os referenciais da epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade.
Campo Investigativo Dimensão - Condições					
Nº	ANO	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO GERAL
13	2018	Mestrado	No vale, entre dois paredões verdes, uma nova esperança: perspectivas de transdisciplinaridade e ecoformação na Escola de Tempo Integral Professor Fidêncio Bogo	Prática educativa; transdisciplinaridade; ecoformação; agroecologia.	Analisar se há perspectivas de transdisciplinaridade e ecoformação presentes no Projeto Político Pedagógico e/ou nas práticas educativas da Escola municipal de Tempo Integral Professor

					Fidêncio Bogo, localizada no município de Palmas-To
--	--	--	--	--	--

Fonte: site do PPGE/UFT, 2021.

Após a leitura dos resumos das 13 dissertações selecionadas do PPGE/UFT e de, por meio de suas principais informações (título, palavras-chave e objetivo geral), identificá-las e classificá-las por seus campos e dimensões correspondentes, podemos descrever seus principais objetos.

Em relação ao Campo Investigativo: prática educativa e prática pedagógica; desenvolvimento da atividade docente no ensino de matemática para alunos com especificidades visuais; atividade docente no ensino de matemática das escolas de campo; aprendizagem significativa da língua inglesa para idosos; aprendizado por meio de um aplicativo e de um game; situações que envolvem o conceito de fração; saberes docentes e avaliação. Referente ao Campo Profissional: o estágio supervisionado no processo de formação docente e formação inicial.

Em relação às dimensões, na Dimensão de Condições: o desenvolvimento da atividade do docente na sala de recursos; a criatividade nas práticas pedagógicas alfabetizadoras; a atividade docente no ensino de matemática; aprendizagem significativa da língua inglesa para idosos; Contribuição dos games para aprendizagem e transdisciplinaridade como possibilidade de eco formação.

Na Dimensão de Modos: analisar as práticas pedagógicas a partir dos projetos realizados nos anos iniciais; aplicativo multitarefas, situações que envolvem o conceito de fração e avaliação da aprendizagem. E por fim, na Dimensão de Fundamentos: referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa; a disciplina estágio supervisionado e o currículo do curso de pedagogia.

Ao qualificar os campos desses objetos considerando suas dimensões temos a seguinte tabela:

Tabela 30 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFT considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	0	Fundamentos	0	0
		Condições	0	0
		Modos	0	0
Profissional	02	Fundamentos	02	100%
		Condições	0	0
		Modos	0	0
Investigativo	11	Fundamentos	01	09,10%
		Condições	06	54,54%
		Modos	04	36,36%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Os dois objetos do Campo Profissional são da Dimensão de Fundamentos. Um sobre o currículo do curso de pedagogia e outro sobre a disciplina de estágio supervisionado, ambos voltados para a formação de professores. Situação vista como uma peculiaridade entre os programas, nos quais geralmente encontram-se objetos deste campo na Dimensão de Condições.

A maior parte dos objetos do Campo Investigativo estão na Dimensão de Condições, com 54,54%, seguido da Dimensão de Modos, com 36,36%. Vale ressaltar a presença substancial da Dimensão de Modos no Campo Investigativo, situação não encontrada entre a maioria dos programas. Qualificando as dimensões em relação aos campos da Didática temos:

Tabela 31 – Qualificação das dissertações do PPGE/UFT considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	03	Disciplinar	0	0%
		Profissional	02	66,67%
		Investigativo	01	33,33%
Condições	06	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	06	100%
Modos	04	Disciplinar	0	0%
		Profissional	0	0%
		Investigativo	04	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

E por fim, qualificando os objetos das dissertações do PPGE/UFT, considerando as dimensões em relação aos campos da Didática, vimos que tanto na Dimensão de Condições, quanto na Dimensão de Modos, os objetos concentraram-se no campo Investigativo. Os três objetos da Dimensão de Fundamentos estão com dois no Campo Profissional e um no Campo Investigativo.

Após classificar, descrever e qualificar os objetos de cada PPGE da Região Norte isoladamente, importa agora que façamos esse processo entre os programas, para que tenhamos maior clareza da produção de pesquisa em Didática das dissertações e teses dos discentes dentro deste contexto. Analisando o lugar da Didática nos seus objetos.

4.3.7. Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte que têm relação com a Didática

Após fazermos as análises de cada PPGE da Região Norte isoladamente, faz-se pertinente identificar a média entre os dados dos seis Estados apresentados anteriormente. A fim de buscarmos alcançar nosso principal objetivo de estudo, analisamos aqui o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte, por meio da média dos trabalhos em relação aos campos e dimensões, como apresentado nas tabelas a seguir:

Tabela 32 – Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte em relação aos Campos da Didática.

Programa/ Universidade	TOTAL	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Disciplinar		Profissional		Investigativo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
PPGE/UFAC	14	0	0%	11	78,58%	03	21,42%
PPGE/UNIFAP	03	0	0%	0	0%	03	100%
PPGE/UFAM	20	01	05%	12	60%	07	35%
PPGE/UFPA	09	0	0%	06	66,67%	03	33,33%
PPGE/UNIR	25	0	0%	16	64%	09	36%
PPGE/UFRR	-	-	-	-	-	-	-
PPGE/UFT	13	0	0%	02	15,39%	11	84,61%
Total Região Norte	84	01	01,20%	47	55,95%	36	42,85%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Considerando os campos da Didática entre os PPGEs da região Norte, identificamos um certo equilíbrio entre o campo Profissional (com 55,95% dos trabalhos) e o Campo Investigativo (com 42,61% dos trabalhos). Os programas que mais apresentaram objetos no Campo Profissional foram: PPGE/UFAC, PPGE/UFPA, PPGE/UNIR e PPGE/UFAM. Por outro lado, no PPGE/UFT identificamos apenas 15,39% dos trabalhos e nenhum fora identificado no PPGE/UNIFAP.

No Campo Investigativo os programas que mais se destacaram foram justamente os dois que não apresentaram produções no Campo Profissional. O PPGE/UNIFAP teve 100% dos seus trabalhos no Campo Investigativo e o PPGE/UFT teve 84,61%. E entre todos os programas apenas uma tese foi identificada como do Campo Disciplinar, no PPGE/UFAM.

A concentração das produções nos Campos Profissional e Investigativo em detrimento ao Campo Disciplinar pode ser causado devido a maioria dos discentes de pós-graduação em educação estarem vinculados à rede de educação básica, e, portanto, não têm interesse em investigar questões pertinentes à Didática enquanto disciplina acadêmica. Por outro lado, as questões que se atêm à formação inicial e continuada, como também, ao trabalho pedagógico e ao processo ensino e aprendizagem em seus contextos e especificidades apresentam-se como as principais problemáticas de interesse e de pesquisa na área da Didática pelos discentes da pós-graduação.

Vejamos a média entre os PPGEs da Região Norte em relação às dimensões da Didática:

Tabela 33 – Média das dissertações e teses dos programas da Região Norte em relação às Dimensões da Didática.

Programa/ Universidade	TOTAL	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos		Condições		Modos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
PPGE/UFAC	14	03	21,42%	07	50%	04	28,58%
PPGE/UNIFAP	03	0	0%	02	66,67%	01	33,33%
PPGE/UFAM	20	09	45%	09	45%	02	10%
PPGE/UFPA	09	01	11,11%	07	77,78%	01	11,11%
PPGE/UNIR	25	07	28%	12	48%	06	24%
PPGE/UFRR	-	-	-	-	-	-	-
PPGE/UFT	13	03	23,08%	06	46,15%	04	30,77%
Total Região Norte	84	23	27,38%	43	51,20%	18	21,42%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Agora, considerando as dimensões da Didática entre os PPGEs da Região Norte, a Dimensão de Condições é a que mais está presente, com 51,20%. A maior parte dos programas apresentam grande concentração de seus objetos nesta dimensão. A única exceção é o PPGE/UFAM, o qual está equilibradamente distribuído entre as dimensões de Condições e de Fundamentos, com 45% em cada.

As dimensões, de Fundamentos aparecem com 27,38%, e de Modos com 21,42%. Mesmo com a menor média, a Dimensão de Modos está presente em todos os programas. Enquanto a Dimensão de Fundamentos não está presente no PPGE/UNIFAP.

Agora, vejamos a média entre os programas relacionando os campos com as dimensões da Didática:

Tabela 34 – Qualificação das dissertações e teses dos programas da Região Norte considerando os Campos da Didática.

Campos da Didática	TOTAL	Dimensões Da Didática	Número	Porcentagem
Disciplinar	01	Fundamentos	01	100%
		Condições	0	0%
		Modos	0	0%
Profissional	47	Fundamentos	17	36,17%
		Condições	25	53,20%
		Modos	05	10,63%
Investigativo	36	Fundamentos	05	13,89%
		Condições	18	50%
		Modos	13	36,11%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Ao relacionar os dados entre campos e dimensões da Didática por meio da média dos PPGEs da Região Norte, identificamos que no Campo Profissional, o mais presente entre os programas, a Dimensão de Condições está em maior quantidade, com 25 de 47 trabalhos. Em seguida, vem a Dimensão de Fundamentos com 17 de 47 trabalhos e a Dimensão de Modos com apenas 05 de 47 trabalhos.

Referente ao Campo Investigativo, a Dimensão de Condições também se destaca, com 18 de 36 trabalhos (equivalente a 50%). Em seguida, a Dimensão de Modos com 13 de 36 trabalhos e a Dimensão de Fundamentos, com apenas 05 trabalhos. O único objeto no Campo Disciplinar fora identificado na Dimensão de Fundamentos.

E por fim, a tabela a seguir, qualifica os trabalhos relacionando as dimensões aos campos da Didática:

Tabela 35 – Qualificação das dissertações e teses dos programas da Região Norte considerando as Dimensões da Didática.

Dimensões da Didática	TOTAL	Campos Da Didática	Número	Porcentagem
Fundamentos	23	Disciplinar	01	04,35%
		Profissional	17	73,91%
		Investigativo	05	21,74%
Condições	43	Disciplinar	0	0%
		Profissional	25	58,13%
		Investigativo	18	41,87%
Modos	18	Disciplinar	0	0%
		Profissional	05	27,78%
		Investigativo	13	72,22%

Fonte: elaborada pela autora com base em Longarezi e Puentes, 2015.

Ao relacionar as dimensões aos campos da Didática pelo resultado da média entre os PPGEs da Região Norte, na Dimensão de Condições, com maior quantidade, o campo da Didática mais presente é o Campo Profissional. Situação que também ocorre na Dimensão de Fundamentos, que tem 73,91% dos seus objetos no Campo Profissional. Na Dimensão de Modos, o Campo Investigativo fora identificado em 72,22% dos objetos de pesquisa. E o Campo Disciplinar está presente apenas na Dimensão de Fundamentos, com o único objeto de pesquisa neste campo.

Para tanto, os dados aqui apresentados, nos revelaram objetos que têm relação direta ou proximidade ao objeto de estudo da Didática, o processo de ensino

e aprendizagem e os elementos que o constituem. Estes estão inseridos em seus campos de atuação, Disciplinar, Profissional e Investigativo, também em suas dimensões conceituais, Fundamentos, Condições e Modos (PUENTES; LONGAREZI, 2011), no entanto, no contexto de suas descrições (por meio dos títulos, resumos e palavras-chave) não fora identificado com clareza esse reconhecimento.

A análise do lugar da Didática na produção discente nos PPGEs da Região Norte é uma temática que permeia a trajetória e os movimentos da didática ao longo das últimas décadas. Visto que os problemas envolvendo a pesquisa em Didática tem sido um desafio que vem mobilizando os estudiosos e pesquisadores da área (FARIA, 2011).

Para Libâneo (2020), a produção de pesquisa em Didática é essencial para atender à sociedade que precisa prover às novas gerações os conhecimentos que estão sendo acumulados pela humanidade. E o lugar privilegiado para a produção de pesquisa são os cursos de pós-graduação em educação. Para este autor, tem ocorrido um desprestígio ao reconhecimento do estatuto epistemológico da Didática, relegando-a a obsolescência e incapacidade de responder aos atuais desafios do processo de ensino e aprendizagem e à formação de professores.

Portanto, relacionando os campos e as dimensões da Didática aos objetos que foram selecionados vemos o quanto esta área é necessária e presente na produção de conhecimento em educação, apesar de não haver uma produtividade esperada. Lembrando que, quando buscamos objetos no Campo Disciplinar, por exemplo, que se refere à Didática enquanto disciplina acadêmica, apenas um objeto fora identificado no PPGE/UFAM, entre os programas pesquisados.

Em relação ao Campo Profissional os principais objetos encontrados foram: saberes docentes, formação de professores, formação continuada, prática docente e organização do trabalho pedagógico. Temáticas estreitamente vinculadas ao objeto da Didática, mas que não são apresentadas nesta perspectiva.

Da mesma forma os principais objetos identificados do Campo Investigativo. O uso do livro didático, organização do tempo pedagógico e tempo escolar em sala de aula, processo ensino-aprendizagem, planejamento e práticas pedagógicas, são

questões inerentes ao fazer didático e são objetos de estudo da Didática, pois são elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2019), o questionamento do estatuto epistemológico da Didática, fez com que outras áreas pudessem assumir temáticas que são de sua abrangência, provocando seu esvaziamento e desprestígio acadêmico. Situação aqui identificada quando descrevemos os objetos de pesquisa dos PPGEs da Região Norte, constituindo-se um lócus desafiador a autoafirmação da área da Didática.

5. CONCLUSÃO

O exercício de produção de uma conclusão de pesquisa é um processo de maturação. Já que as respostas às questões que a nortearam estão sendo construídas ao mesmo tempo que redigimos o texto, e até mesmo após, ao longo do tempo. Portanto, de imediato, se tem uma visão do que podemos obter ao fim desse longo percurso, mas que pode ser aperfeiçoada mais adiante. Afinal a assimilação e apropriação de nossos resultados também é um processo.

A Região Norte é a mais carente em termos de desenvolvimento científico e tecnológico do país e nossos PPGEs são, em sua maioria, programas novos e apenas com curso de mestrado. Os únicos que têm doutorado são: PPGE/UFAM (programa mais antigo da região) e o PPGE/UFPA (programa mais produtivo da região). Sendo assim, a Região Norte ainda necessita de muito investimento público, especialmente em suas instituições federais e estaduais, para o fomento do desenvolvimento dos programas já existentes, a fim de que tenham condições de expandir suas ações por meio de novas linhas de pesquisa e do curso de doutorado, como também, pela implantação de novos programas.

A presente pesquisa objetivou analisar o lugar da Didática no contexto dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, tendo como objeto as dissertações e teses dos discentes inseridos neste contexto. Para tanto, um longo caminho foi percorrido. A partir das inquietações surgidas como fruto da experiência de ser professora da disciplina de Didática nos cursos de graduação, e de perceber a falta de conhecimento e de reconhecimento que os próprios professores da academia têm a respeito dessa área, sempre reduzindo-a a uma perspectiva instrumental. É que a necessidade de aprofundamento sobre como a Didática é em termos de área, de disciplina e de prática pedagógica se consolidou.

Ao conhecer a vasta pesquisa coordenada pelos professores Longarezi e Puentes (2017), que pesquisaram o lugar da Didática nas cinco regiões do Brasil, a partir das produções dos professores credenciados aos programas de pós-graduação em educação. O qual me serviu como referência e norte para o desenvolvimento da

minha pesquisa, vi uma oportunidade de contribuir com a Região Norte, contexto geográfico, social, cultural e acadêmico que estou inserida, direcionando meu trabalho de pesquisa para a perspectiva discente, por meios dos objetos de suas dissertações e teses.

A partir da organização dos principais elementos que compuseram o, até então, projeto de pesquisa, fomos às leituras e produção da base teórica e metodológica da pesquisa. Utilizando estudiosos e pesquisadores da área da educação, da pedagogia e da Didática, como: Candau (2005); D'Ávila (2020); Faria (2011, 2012, 2018); Libâneo (2010, 2013, 2020); Longarezi e Puentes (2017); Marin e Pimenta (2015); Oliveira (1998, 2004); Paulo Netto (2007); Pimenta (2010); Pimenta e Lima (2012); Pinto (2010); Puentes e Longarezi (2011, 2015); Saviani (1984, 2007, 2013); Severino (2017); entre outros.

Com o apoio de autores que se fundamentam do materialismo histórico-dialético como perspectiva metodológica, tais como: Frigotto (1991); Gamboa (1991); Kosik (1995); Paulo Netto (2009). E autores que nos respaldaram a respeito das técnicas e dos procedimentos metodológicos, Chizzotti (2018); Marconi e Lakatos (2003); Minayo (1994); Severino (2017). Optando por meio destes, por uma pesquisa de cunho mais qualitativo e selecionando os sites dos programas de pós-graduação em educação como principal fonte de levantamento de dados.

Analisando o lugar da Didática, como área de conhecimento, nos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte, pudemos perceber, por meio do levantamento dos dados, primeiro o quanto se tem empreendido, nos programas pesquisados, em linhas de pesquisas que tenham possibilidades investigativas para a área da Didática. Suas linhas de pesquisa são muito genéricas no que se refere ao objeto de estudo da Didática, o que não instiga o surgimento de possíveis novos pesquisadores da área.

Para ilustrar esta afirmativa, apresento duas situações bem polarizadas. O PPGE/UNIFAP, por exemplo, um dos programas mais recentes (com apenas dois anos de dados disponíveis), tem duas linhas de pesquisa que não configuraram relação direta com a Didática. Contudo, optamos por selecionar a linha "Educação, Cultura e Diversidades" por acreditarmos ser mais viável encontrarmos trabalhos com

temáticas afins, em detrimento da linha de “Políticas Educacionais”. Resultando em apenas três dissertações com objetos relacionados à Didática das 17 disponíveis da linha selecionada.

Em outro extremo está o PPGE/UFPA, um dos programas mais profícuos da região, com quatro linhas de pesquisa. E não obstante, apenas 09 de 42 trabalhos da linha selecionada em um contexto de 342 dissertações e teses disponíveis do programa foram consideradas como tendo relação com a Didática. Considerando ainda, que só haviam trabalhos disponíveis desta linha em três anos dos dez pesquisados. Portanto, acreditamos ser uma linha de pesquisa recente e que as publicações disponibilizadas não representavam o total de defesas.

Segundo, a forma como as dissertações e teses apresentam suas pesquisas, objetivos e resultados, por meio de seus títulos, resumos e palavras-chave, em sua maioria não há menção à Didática ou ao vocabulário usual da área, como se a Didática, enquanto área de conhecimento, que tem o ensino e aprendizagem como objeto de estudo, não existisse. Em seu lugar estão as teorias psicológicas, sociológicas, o currículo. Áreas que interrelacionam-se com a Didática, mas não a sobrepõem ou substituem.

Isto posto, identificamos os programas de pós-graduação em educação da Região Norte, como um contexto desafiador à área da Didática, pois o seu não reconhecimento ainda é uma realidade persistente na produção das pesquisas. Contudo, por tratar-se de produção discente, e de a maior parte dos mestrandos e doutorandos estarem atuando na educação básica, e, nesse contexto, estarem envolvidos com a formação de professores e com as especificidades do processo de ensino e aprendizagem e das práticas pedagógicas, constatamos uma relevante contribuição para o Campo Profissional e Investigativo, bem como, a Dimensão de Condições.

Esta profusão não fora identificada nos resultados das pesquisas sobre o lugar da Didática entre as produções docentes (docentes dos cursos de pós-graduação em Educação). Pois, segundo Puentes e Longarezi (2011, p.604), a maior parte das publicações e produções dos professores que estão inseridos nas linhas de

pesquisa que têm relação com a Didática estão relacionados ao campo teórico e muito pouco destas, tratam de temáticas voltadas às Dimensões de Condições e Modos.

A média geral dos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos PPGEs da Região Norte que estabelecem interfaces com a Didática, considerando as linhas de pesquisa selecionadas é de 35,89%, o que equivale a um terço dos trabalhos. Um quantitativo que pode ser analisado em várias perspectivas.

Pode ser considerado uma boa produtividade quando comparado ao número de possibilidades de temáticas que uma linha de pesquisa abrange. Por outro lado, é um quantitativo insignificante quando comparado à toda produtividade de cada programa relacionando-se a importância da Didática para a área da Educação e para a formação de professores. Isto significa que as questões que tratam do cerne do processo educativo, vinculados ao ensino e aprendizagem, e onde se originam os principais problemas do processo de formação escolar, não estão em uma posição de prioridade para aqueles que produzem conhecimento e pesquisa.

Por fim, a descrição dos objetos de pesquisas das dissertações e teses dos discentes dos PPGEs da Região Norte que estabelecem relação com a área da Didática no período de 2010 a 2020, nos mostrou muito sobre o contexto das pesquisas da área na região. Em como os discentes, em sua maioria professores da Educação Básica, estão preocupados com os saberes docentes, com a formação de professores, com as práticas pedagógicas e com a organização do trabalho pedagógico em suas realidades.

O fato de estes debruçarem-se sobre o estudo dessas realidades como a possibilidade de produção de novos conhecimentos que poderão contribuir com a transformação desses contextos. O que nos leva a perceber a importância das produções discentes para a pesquisa educacional, de um modo geral, e para a produção de pesquisa em Didática em particular, que vem sofrendo com o desprestígio acadêmico ao longo dos últimos anos. Pois, torna-se uma fonte de enriquecimento e fortalecimento da área que deve ser impulsionada aos grandes debates científicos e encaminhada às publicações de nível nacional e internacional.

Como professora da disciplina de Didática, e agora como pesquisadora da área, vejo como é de suma importância a produção de conhecimento da área da Didática, pois esta é crucial para o processo de formação de professores e estar diretamente relacionada, por meio de seu objeto de estudo, que é o ensino e aprendizagem dialeticamente realizado, em seu contexto complexo, social e histórico, ao desenvolvimento das novas gerações e do sistema educacional vigente. Portanto, o conhecimento que a Didática proporciona é imprescindível para garantir a função do processo educativo e a apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo dos séculos pelas novas gerações.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Plataforma eduCAPES: Material UAB sobre Didática. Disponível em: Acesso em 10 de outubro de 2020.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

D'ÁVILA, Cristina. Para onde vai a Didática? In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. A validade científica da didática crítica. In: 35 Reunião anual da Anped, 2012, Porto de Galinhas – PE. http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-2081_int.pdf.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. A Centralidade da Didática na Formação de Professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, Sívio Ancízar Sánchez. A Dialética na Pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, Sívio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sívio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J.C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar e sociedade democrática: O impacto dos Endípedes no movimento da Didática em busca de um projeto de escola pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação. – Série saberes pedagógicos)

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. O Estado da arte sobre didática no Brasil. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: Edufu, v.29, p. 175-198, 2015. (DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p175a198>)

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdez (orgs.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdez (orgs.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. 1. ed. Campinas: Papyrus/Fapemig, 2017. E-book Kindle

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. Didática, formação e trabalho docente, relações com o conhecimento. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Gabriela Clotilde dos Santos; MAIA, Helenice. Formação Docente: a disciplina didática no curso de licenciatura em pedagogia. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila, Kohls-; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULO NETTO, José. Introdução ao Método da Teoria Social. In: CFESS; ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009, p.667-700.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013, p. 143-241.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Endipe/EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 16 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática na pós-graduação pesquisas e produções. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.17, n.34, p.583-608, set./dez. 2011.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Estado da Arte sobre Didática no Sudeste Brasileiro: um estudo das pesquisas e produções desenvolvidas nesse campo. **Comunicações**, Piracicaba, v.22, n.3, p.165-181, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr., p. 152-180, 2007.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.